Е. А. Волохова, И. В. Юкина

Дидактика. Конспект лекций для студентов педагогических вузов

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Этот конспект лекций поможет студентам быстро и качественно подготовиться к зачету или экзамену по дидактике. Книга предназначена для студентов педагогических факультетов, для которых она будет просто незаменимым помощником в подготовке к экзамену

- Е. А. Волохова, И. В. Юкина
  - Тема 1. Введение в дидактику

Е. А. Волохова, И. В. Юкина
Дидактика: Конспект лекций для студентов педагогических вузов

Тема 1. Введение в дидактику

1. Понятие о дидактике

В переводе с греческого « *дидактикос* » означает « *поучающий* ». ***Дидактикой называется общая теория обучения . Это особая часть педагогики, изучающая закономерности общего процесса образования и воспитания в обучении.*** Целью дидактики является разрешение целого ряда проблем в теории.

1. Установление целей и задач теории . Это важно потому, что без них обучение не будет полноценным.

2. Анализ процесса обучения и открытие его закономерностей.

3. Обоснование принципов и правил обучения, опираясь на закономерности.

4. Определение содержания обучения. Сюда входит в первую очередь отбор того материала, который ученик обязан усвоить, а также выбор практических упражнений, которые помогут закрепить эти знания.

5. Конкретизация базисных суждений о формах организации обучения.

6. Разъяснение учителям методов обучения, способов, как различными путями достичь основной цели – качественного обучения учащихся.

7. Характеристика материальных средств, с помощью которых выполняются задачи обучения.

Здесь следует уточнить, что дидактика занимается общими проблемами обучения, не затрагивая особенностей каждого отдельно взятого предмета.

Как уже отмечено выше, дидактика является неотъемлемой частью педагогики. За основу дидактика берет основные положения, сформулированные в рамках педагогики в общей теории образования. Почему она основывается на уже изученных фактах?

Во–первых, потому что они считаются основополагающими для всех воспитательно–образовательных наук. Но это не единственные задачи, стоящие перед дидактикой. Ко всему прочему цель дидактики – самостоятельное исследование проблем образования и воспитания, а значит, и обучения. В связи с этим ее начинают рассматривать не как часть педагогики, а в качестве самостоятельной педагогической дисциплины.

Самой главной функцией дидактики остается научное обоснование практики обучения. В тесной связи с дидактикой находятся методики преподавания, цель которых – конкретное обучение по отдельным учебным дисциплинам. С одной стороны, методики берут за основу обучения какие–то теоретические

наработки дидактики, а с другой стороны, дидактика использует исследования методик в качестве материала для своей работы.

Дидактика тесно взаимосвязана с другими науками, например с философией, социологией, логикой, психологией, кибернетикой, математикой и пр. Методологическую основу дидактики представляет теория познания, занимающаяся источниками, закономерностями, формами и методами познания окружающей действительности. Этим занимается и философия. С социологией дидактику роднит то, что первая изучает законы функционирования и развития общества, социальные отношения – все то, что интересует дидактику.

2. История развития дидактики

Дидактика, как и многие другие науки, развивалась исторически. Это зависело от того, на каком этапе развития находилось человеческое общество.

Первые дидактические мысли были высказаны еще очень давно, в античную эпоху. Известно, что уже в Древней Греции и Древнем Риме были созданы довольно развитые образовательные системы. Большое внимание воспитанию подрастающего поколения уделялось в Спарте. Однако обучение там имело несколько другое направление, чем сейчас. Будучи в течение трехсот лет мощной военной державой, Спарта нуждалась в сильных, дисциплинированных и выносливых воинах, поэтому большая часть времени отдавалась обучению молодого поколения военному делу и физической подготовке.

Когда ребенок достигал семилетнего возраста, для него начинался новый, серьезный этап в жизни. Обучение длилось 12 лет и закачивалось, когда человек достигал 19–летнего возраста. Проводилось оно в специальных военизированных лагерях. Причем участвовали в нем не только мальчики, но и девочки. Помимо военного дела, детям преподавали основы чтения, письма и счета. Ученики должны были во всем походить на своего учителя, повторять то, что делал он. Причем в лагере существовала очень строгая дисциплина, а за неподчинение сурово наказывали. Более того, обязательным условием для учеников было почитание и уважение старших.

Для активизации и стимулирования деятельности учащихся постоянно проводились различного рода состязания и учебные походы. Однако главной особенностью обучения в Спарте была все–таки военизированная направленность. Вот почему в истории такую систему обучения стали называть спартанской.

Совсем другая ориентация была в афинской системе образования. Она направлялась на всестороннее развитие человека. Люди стремились к совершенству и красоте. Как и в Спарте, обучение в Афинах начиналось с 7 лет, но продолжалось лишь до 16 лет, сначала в школе и гимнасии, а затем в университетах. Однако не всякий мог пойти учиться, потому что школы не были бесплатными. Но те, кто мог себе это позволить, обучались по индивидуально–групповым программам. На одного учителя приходилось до 20 и более учеников. Причем они были совершенно разного возраста.

Существовало два типа школ:

– *мусические;*

– гимнастические.

В свою очередь мусические школы делились на школы *грамматиста и кифариста* . В первом типе школ детей обучали чтению, письму и счету. Однако тогда применялись довольно примитивные методы: ученики лишь копировали действия учителя. Затем были многочисленные упражнения. В результате обучение длилось 3 года. Письму обучались при помощи восковых табличек и стило (железной или костяной палочки с острием на конце). Чтобы обучить ребенка счету, применялись так называемые *абаки* – древние счеты греков и римлян. Абак – это доска с углублениями, в которые во время вычислений клали маленькие камешки.

Чтению обучали при помощи стихотворений и различных произведений древнегреческих поэтов и писателей. Популярностью пользовалось чтение наизусть поэм и мифов.

В школе кифариста детей учили пению, музыке и игре на кифаре, флейте, лире и др. Как только юноша достигал 12–летнего возраста, он поступал учиться в гимнастическую школу. Тогда она носила название «палестра». В ней дети могли заниматься параллельно обучением в грамматической школе. Здесь же обучали военному делу и уделяли внимание физическому воспитанию мальчиков. Учителями были так называемые *педотрибы* . Они находились на службе у государства. В обязанности педотрибов входило слежение за правильностью соблюдения государственных правил и законов в процессе обучения.

Гимнастические школы дети заканчивали в 16 лет. К этому времени мальчики уже умели выполнять разнообразные физические упражнения, знали правила борьбы, бега, могли метать диск и копье, прекрасно плавали, ездили верхом, управляли колесницей и свободно могли участвовать в различного рода спортивных состязаниях. После обучения в гимнастической школе мальчики по желанию продолжали свое обучение в университете. Однако опять–таки это могли себе позволить только юноши из состоятельных семей. В университете обычно преподавал какой–нибудь известный философ, оратор или софист. Вокруг себя они объединяли группу юношей и обучали их своим премудростям.

Что касается методов обучения, то преимущественно они были практическими. Сюда можно отнести запись речей, упражнения в их написании, анализ их образцов.

Наряду с *университетами* существовали и гимнасии, считавшиеся государственными школами философского направления. Среди самых известных следует назвать

эпикурейскую и стоическую гимнасии . В них использовались различные приемы и формы учебной работы.

В отличие от других школ в афинской изучали отдельные учебные предметы – в зависимости от специализации учителя. Ученикам преподавалась грамматика, арифметика, диалектика, риторика, музыка, гимнастика и др., причем обучали этим предметам как индивидуально, так и в группах. Среди древнегреческих философов, чьи педагогические труды дошли до нас, были *Аристотель, Демокрит, Сократ, Плутарх, Платон* . Ими высказывались различные мысли, касающиеся обучения детей, и предлагались альтернативные способы их обучения.

По именам некоторых видных философов древности названы школы. Так, от Пифагора берет начало ***пифагорейская школа*** . В этой школе использовался так называемый « ***акроаматический*** » способ обучения. Сущность его состояла в том, что ученики должны были полностью подчиняться своему учителю. В этой школе был установлен строгий режим дня. Основными предметами, которым Пифагор уделял внимание, были математика, геометрия, философия, медицина и музыка. Пифагор использовал метод поучений и изречений, т. е. ученикам предлагались для заучивания афоризмы, которые они должны были применять и в дальнейшей жизни.

Другой известный философ, ***Сократ (ок. 470—399 гг. до н. э.)*** , предложил свой метод обучения, который впоследствии получил название « ***сократовский*** ». Иногда этот метод называют «сократовская, или эвристическая, беседа». Основывался он на вопросно–ответной системе обучения. Сократ, беседуя с каждым учеником, стремился подвести его к противоречию в своих рассуждениях, после чего путем индукции вел к верному суждению. Важную роль в этом методе играли последовательность, систематичность и логика вопросов, задаваемых учителем и дающих возможность получить новые знания. Словом, Сократ не только давал новые знания, но и развивал в своих учениках логическое мышление.

Согласно сократовскому методу обучение должно проходить в две стадии, одна из которых – основная. Здесь изучаются этика и поведение в обществе, а также те предметы, которые пригодятся человеку для освоения будущей профессии. Перед учителем стоит определенная цель, а именно – пробуждение душевных сил ученика.

Сократовский метод нашел свое применение и в ходе дальнейшего развития дидактики.

Еще одним известным философом, оставившим свой след в науке, был ***Платон (427—347 гг. до н. э.).*** Будучи основателем

Академии в Афинах, он преподавал в ней и стал основоположником школы философов. Его произведения содержат ряд высказываний о том, какой должна быть система образования и воспитания. По его мнению, как только ребенок родится, его следует отдавать в общественные воспитательные дома. В этих домах он должен оставаться до 7 лет. После этого его следует отдать в школу для обучения чтению, письму, счету и игре на музыкальных инструментах. Как только детям исполнится 12 лет, они переходят учиться в гимнастическую школу, где огромная роль отводится физической подготовке. С 16 лет они изучают арифметику, геометрию, астрономию. В 18—20 лет каждый юноша обязан пройти военную подготовку.

Дальнейшему обучению наукам должны уделять внимание только те молодые люди, кто имеет к этому склонность. У них следует развивать мышление и обучать их философии, что является подготовкой к управлению государством. Вот что пишет о методах обучения сам Платон: «Способ преподавания не должен быть насильственным, ни одну науку свободный человек не должен изучать как раб». По мнению философа, огромную роль в обучении следует уделять игре. Платон называл ее естественным видом деятельности, который необходимо применять для получения знаний, практических умений и навыков и развития их познавательных интересов. Для Платона предметами, которые имели особое значение, были гимнастика, риторика и философия.

Последователь Платона – ***Аристотель (384—322 гг. до н. э.).*** Будучи его учеником в течение 20 лет, Аристотель в дальнейшем сам стал наставником. Как известно, он был учителем Александра Македонского. Философ говорил о трех составных частях воспитания:

– *физическом;*

– *нравственном;*

– *умственном.*

По мнению Аристотеля, воспитание должно быть направлено на гармоничное развитие личности человека. Он должен быть частью природы и сочетать физические, нравственные и умственные качества. Философ стал автором первой возрастной периодизации. Согласно ей существует три периода жизни:

– до 7 лет;

– от 7 до 14 лет;

– от 14 до 21 года.

По мнению Аристотеля, до 7 лет ребенка необходимо воспитывать в семье, где он учится говорить, рассказывать сказки и рассказы, закаляется, физически развивается. Но уже в 5 лет

ребенка необходимо подготавливать к школе. С 7 лет мальчиков следует отдавать в государственные школы. Основные предметы в таких школах – гимнастика, чтение, письмо, счет, рисование. Особое внимание Аристотель уделял музыке, так как считал, что она является основой эстетического и нравственного воспитания.

Что касается детей взрослого возраста, то им требовалось уделить должное внимание математике, астрономии, литературе, истории, философии, музыке. По мнению Аристотеля, «детей следует обучать общеполезным предметам не только в интересах получаемой от этого пользы – таково, например, обучение грамоте, – но и потому, что благодаря этому обучению можно сообщить им целый ряд других сведений».

Образование в государственных школах должно состоять из четырех основных частей:

– подготовительной, в которой дети осваивают письмо, чтение, грамматику, арифметику, элементарную логику, рисование, музыку, гимнастику;

– основной, включающей историю, астрономию, математику, метафизику, философию;

– практической, базирующейся на освоении нравственных норм, законов, правил поведения;

– творческой, создающейся на изучении риторики, политики и предметах профессиональной подготовки.

Аристотель напрочь отказывался использовать вербальные методы, отдавая предпочтение практическим. Словом, Аристотель внес огромный вклад в дальнейшее развитие педагогики.

Древний Рим заимствовал у Греции не только культуру, но и систему обучения. В то время существовало три вида школ: ***элементарная*** , ***грамматическая*** и ***ораторская*** . Военную подготовку римляне проходили в легионах и школах всадников. Для детей высшего сословия создавались коллегии юношества, где их готовили для государственной службы.

На первом этапе обучения в элементарной школе, начиная с 7 лет, учились все дети: как мальчики, так и девочки. Здесь приобщали к чтению, письму и счету. Обучение носило индивидуальный характер. Риторские школы готовили общественных деятелей, политиков и ораторов. Будущие политики обучались у самых известных ораторов и государственных деятелей. Основными предметами в таких школах были основы ораторского искусства, греческая и римская литература, математика, геометрия, астрономия, юриспруденция, философия. Большое внимание уделялось и практическим занятиям по риторике. Применялись учебные пособия. К ним относились различные трактаты по ораторскому искусству,

римскому праву, военному делу и т. д.

Одним из самых известных педагогов эпохи Римской империи был ***Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35—ок. 96 гг.)*** . Им была основана первая государственная ораторская школа. Известный труд знаменитого оратора – сочинение под названием «О воспитании оратора», где он изложил систему своих педагогических воззрений о том, каким надо быть оратору. По мнению Квинтилиана, обучение ребенка нужно начинать с самого рождения. Самое первое, чему необходимо научить малыша, – это говорить, одновременно развивая его память. Именно эти две составляющие являются основой для дальнейшего обучения.

Квинтилиан считал, что уже к 7 годам ребенок должен знать греческий и латинский языки. Словом, чем раньше начнется обучение, тем лучше. Для начального образования прекрасно подходит игра как естественная форма освоения знаний. Квинтилиан предпочитал индуктивный метод обучения. Он полагал, что обучение в школе должно быть доступным для всех граждан. Занятия должны проводиться коллективно, небольшими группами. Квинтилиан предпочитал принцип соревновательности среди учеников. Он утверждал, что можно «поддерживать усердие» детей, «придавать больше охоты к учению». На начальном этапе обучения должны изучаться такие предметы, как грамматика и стиль, мораль, начала математики и музыка. Сам процесс обучения Квинтилиан делил на три стадии:

– подражание;

– теоретическое наставление;

– упражнение.

По мнению Квинтилиана, основными дидактическими приемами являются:

1) чтение литературных произведений с намеренными ошибками в стиле и грамматике. При этом школьники должны не только выявлять их, но и исправлять;

2) приемы развития точной памяти;

3) заучивание наизусть специально подобранных образцов речей и размышления над ними.

Квинтилиан оставил свой след в дидактике. Его сочинение под названием ***«О воспитании оратора»*** долгое время применялось как учебник. Только в период Средневековья о нем позабыли.

Сильно изменилась ситуация с периода Средневековья. Теперь всестороннее развитие личности уже не имело такого значения, как в эпоху античности. С возникновением христианства появилось огромное количество христианских школ, среди которых были приходская, монастырская, соборная,

или епископальная. Приходские школы основывались при храмах. В них можно было получить начальные, элементарные знания. Здесь преподавали чтение, письмо, счет, чтение на латинском языке, церковное пение. Учителями в то время были дьяконы.

Монастырские школы были открыты для всех: как для мирян, так и для будущих священников. Обычно монастырские школы появлялись при больших монастырях. Они были тесно связаны с епископальными школами, но практически ничем не отличались от приходских, во всяком случае, что касается предметов, тут тоже учили риторике, грамматике и религиозной философии.

В епископальных школах обучались как клирики, так и миряне. Здесь обучали таким предметам, как грамматика, риторика, диалектика (начала теологии), арифметика, геометрия, астрономия и музыка.

В эпоху позднего Средневековья появились и другие школы, а именно – придворные, рыцарские и ремесленные. В придворных школах преподавали чтение, письмо, счет, составление деловых бумаг, географию, историю, естествознание. В рыцарских делали упор на обучение молодых людей из богатых семей верховой езде, плаванию, фехтованию, владению копьем, охоте, игре в шахматы, стихосложению, языкам и благочестию. В 7 лет мальчик в этой школе считался пажом, а через 7 лет он становился оруженосцем. Только тогда, когда юноше исполнялся 21 год, он становился рыцарем и получал меч.

Существовали в то время цеховые, или ремесленные, школы, которые готовили ремесленников. Ремесленники были трех видов: ученики, подмастерья и мастера. Здесь учили не только профессиональной деятельности, но и основам чтения, письма и счета. В качестве методов использовались показ, объяснение, повтор и подражание.

В эпоху Средневековья предпочиталась индивидуальная форма учебы. Ребенок становился воспитанником монаха, священнослужителя, ремесленника и т. д. Использовался вербальный метод обучения. Большое внимание уделялось изучению Библии и другой подобной литературы. Рассматривались и теологические сочинения. Монахи учили своих воспитанников, что только через Бога можно познать и небесный, и земной миры.

Огромное внимание уделялось развитию памяти учеников. По мнению учителей, именно она играла роль в познании законов Священного Писания, церковных канонов и теологических сочинений. В связи с этим ученики очень много учили наизусть и декламировали. Поскольку памяти уделялось особое внимание, использовались различные приемы

запоминания.

Человека воспитывали в страхе перед Божьим гневом. Господа нужно было почитать и постигать, только так можно было достигнуть истины и веры. Здесь можно процитировать слова из Священного Писания: «Начало премудрости – страх Господень». В качестве учебных пособий при обучении грамоте использовали так называемый ***«абецедарий»*** , а также трактаты философов раннего христианства. Рассматривалось и творчество Аристотеля. Счету обучали при помощи пальцев, косточек и абака.

К XII в. относят создание нового религиозного, философского направления под названием ***«схоластика»*** . Яркой фигурой в схоластике был ***Фома Аквинский*** . Схоласты открывали городские школы и университеты. В то время существовало два типа школ: *школы счета* , в которых можно было получить элементарное образование, и *латинские* , считавшиеся школами повышенного типа.

И в тех и в других школах процветало механическое заучивание материала, часто неосмысленное.

Университеты в то время носили изолированный характер. Их устройство во многом сохранилось до наших дней. Во главе университета стоял ректор, имевший духовный сан. На должность его избирали. Преподаватели, имевшие ученые степени докторов и магистров, распределялись по факультетам. Сначала студенты получали степень бакалавра, а через несколько лет и степень магистра. Как только студенты получали степень бакалавра, они могли и дальше учиться на одном из старших факультетов – на теологическом, юридическом или медицинском. Здесь обучение длилось в течение 8, а то и 10 лет. После него студент получал докторскую степень. Обучение в университетах проходило в виде лекций и диспутов. На лекции учитель зачитывал книгу и давал к тексту собственные комментарии. После лекции студенты сообща обсуждали прочитанное. Каждую неделю магистр проводил со студентами диспуты по пройденному материалу. Экзамены были устными.

В период Возрождения ситуация изменилась: нужны были образованные люди, поэтому система образования пересматривается. Существовали три ступени образования:

– элементарные школы;

– учебные заведения общего образования, куда относились городские школы, гимназии, колледжи. В них, помимо тех предметов, которые были раньше, появились также география, литература, механика и история;

– университеты и академия.

Вновь возникла потребность в изучении греческого языка. Стал расширяться круг предметов, поэтому понадобились так называемые учителя–предметники.

В колледжах ученики делились по уровню подготовки на 7 классов. Такую модель колледжа назвали парижской. Обучение проходило фронтальным методом. С ростом влияния иезуитского ордена появляется большое количество иезуитских школ. Здесь существовали новые формы организации учебного процесса и использовались новые методы обучения, направленные на основательное усвоение знаний. В таких школах изучались грамматика, риторика, латинский язык, философия. Не менее важную роль играли религиозное воспитание и физическая подготовка.

Что касается России, то система образования стала развиваться с принятием христианства. Произошло это в конце X в. В те времена школы существовали при храмах. Обучение было в основном религиозным. В человеке воспитывались стремление к истине и вера в Бога. Обучение грамоте было тесным образом связано с изучением Священного Писания. Книги в то время не издавались, а присылались из Византии. Переводились они с греческого языка. Тексты книг постоянно переписывались и заучивались. Учебными книгами были *Псалтырь* , *часослов* и *азбука* . В школах обучали чтению, письму и пению. Грамота изучалась на церковно–славянском языке. Учителями были либо дьяки, либо обычные миряне. Таких мирян называли мастерами грамоты.

Правила воспитания детей были изложены в одном из первых отечественных педагогических учений, созданном ***В. Мономахом («Поучение Владимира Мономаха детям»)*** . Мономах был уверен, что главная цель обучения – воспитать человека в страхе Божием, приучать точно исполнять обряды православия. Мономах полагал, что человек должен получить не только религиозное воспитание, но и готовиться к военной службе, а также к управлению народом.

Во времена нашествия татар дети обучались в монастырях. Здесь им преподавали грамоту, чтение и книжное рукоделие, церковное песнопение и молитвы.

Книгопечатание появилось на Руси лишь в XVI в. в Москве. После этого здесь стали печататься как обычные, так и учебные книги. В 1631 г. в Киеве появилась *Киево–Могилянская академия* . В ее структуре выделялись 8 классов, которые подразделялись на 3 отделения:

– четырехлетнее младшее;

– двухлетнее среднее;

– старшее.

В младшем отделении преподавали арифметику, славянский, греческий, латинский и польский языки, катехизис и пение. В среднем отделении обучали премудростям риторики и пиитики. В старшем в содержание обучения были включены такие предметы, как философия и богословие. Эта академия стала первым высшим учебным заведением.

К XVII в. в России открылись новые типы учебных заведений, к которым относились славяно–латинские школы при *Андреевском* и *Чудовом монастырях* , школа промышленного учения при Спасском монастыре. В 1687 г. в Москве открылась *славяно–греко–латинская академия* . В дальнейшем в этой академии учился М. В. Ломоносов. Академия была создана для защиты православной веры от посягательств со стороны западных религиозных реформаторских течений. В этой академии преподавались семь свободных искусств, древние языки, славянский, немецкий и французский языки. Использовались схоластические методы обучения, когда учитель читал текст, а ученики запоминали его.

В 1725 г. в Санкт–Петербурге был открыт университет. Это положило начало некоторым нововведениям в системе образования. В Москве в 1755 г. славяно–греко–латинская академия превратилась в духовную академию.

В эпоху Возрождения было решено отказаться от индивидуальной системы обучения, поскольку она устарела и не могла удовлетворить возросшие потребности общества. На передний план вышла новая форма обучения. Так появилась классно–урочная система образования. Изобретена она в Голландии Д. Силом. С 1374 г. она стала применяться в школах. Ученики распределялись по классам.

Теорию Сила развил ***Я. Штрум*** в 1537—1582 гг. В то время он был ректором школы в Страсбурге. Постепенно она распространилась и в других цивилизованных странах.

Становление дидактики, как видим, происходило крайне медленно, особенно на ранних этапах формирования общества. Это напрямую зависело от способностей человека к учению. Существует такая точка зрения, согласно которой эта способность развивалась вместе со способностью изготавливать более совершенные орудия труда. На процесс обучения существенное влияние оказывали и другие факторы, например рост производства, торговля и т. д.

Постепенно у человека появились все условия для возникновения теории обучения. Первые попытки систематизировать эту теорию были сделаны в XVII в. ***Яном***

Амосом Коменским ***(1592—1670)*** . Он стал автором огромного труда под названием ***«Великая дидактика»*** . Значение его исследований неисчерпаемо. Именно ему принадлежит мысль – *«учить всех всему».* Коменский вывел некоторые принципы и правила обучения детей. В то время существовало жестокое противостояние между феодальным обществом и представителями нового поколения, выдвигавшими революционные идеи в области науки и философии. Тогда Коменским и была создана дидактика, воплотившая в себе все новые идеи. Более того, дидактика продолжила на практике осуществлять воспитание и обучение детей.

Но у Коменского был один недостаток. Несмотря на новые тенденции и свежие мысли в области дидактических исследований, он не смог избежать влияния религиозной идеологии. В основном свою работу Коменский основывал на трудах своих предшественников и на исследованиях английского философа ***Френсиса Бэкона (1561—1626)*** . По мнению Коменского, человек является неотъемлемой частью природы, поэтому в первую очередь он подчиняется ее законам. На тот момент развития общества это было очень смелым утверждением. Но, тем не менее, ему удалось развить эту мысль.

Коменскому удалось вывести ряд закономерностей, или основоположений (термин Коменского), природы, являющихся общими для каждого отдельного человека и играющих важную роль в воспитании и обучении. Коменский считал, что главная задача дидактики – раскрытие естественного порядка вещей в ходе обучения, который способствует достижению успеха. Дидактика, по мнению Коменского, должна изучать способности учеников к познанию и изыскивать для этого различные способы, соответствующие данным знаниям и способностям.

Коменскому принадлежит ряд открытий, одно из которых – обоснование процессуального характера обучения. По мнению исследователя, усвоение знаний – это процесс долгий, а не мгновенный. Его нельзя сравнивать с зеркальным отображением. Дело обстоит гораздо сложнее. Коменский справедливо указывает на то, насколько важно чувственное восприятие вещей в обучении. Отсюда он делает вывод, что главным источником знаний человека являются ощущения. В связи с этими выводами Коменский предлагает учить детей не словесными методами и из книг, а посредством наблюдений за окружающим миром и вещами, методом овладения знаниями причинных связей. Огромное место в процессе обучения Коменский предлагает отводить развитию органов чувств. Со временем, считал он, дети станут более тонко чувствовать и наблюдать окружающий мир.

Несмотря на то, что это был совершенно новый путь развития дидактики, не обошлось без ряда серьезных недостатков. Во–первых, чувственное познание никоим образом не способно привести к истине, а во–вторых, вещи рассматриваются здесь односторонне. Словом, чувственное восприятие не может быть взято за основу обучения. И все же, несмотря на ряд существенных недостатков, с исторической точки зрения труд Коменского очень важен для развития дидактики как науки. Дело в том, что ему удалось раскрыть две стороны обучения:

– объективную, т. е. сами законы обучения;

– субъективную, а именно практическое применение этих законов.

Коменский заложил основы как теории обучения, т. е. дидактики, так и искусства преподавания. Он первый, кто в своей работе по дидактике разграничил цели и задачи обучения, поскольку стремился создать теоретическую основу для рассмотрения дидактических вопросов.

Более того, его заслуга состоит и в том, что исследователь создал учебные пособия, учебники, а также разработал методы обучения не только наукам, но и языкам. Все это было применено на практике и повысило успех обучения. К тому же Коменский повлиял на других исследователей в этой области, благодаря чему их деятельность оказалась весьма плодотворной.

И все же теория и практика сильно расходились, в связи с чем в большинстве случаев во многих школах традиции остались средневековыми. Обучение оставалось все таким же словесно–книжным, приветствовалось механическое заучивание текстов, которые в большинстве случаев были религиозного содержания. Все учение состояло в том, чтобы дословно заучить порой непонятные тексты и уметь точно воспроизвести их. В цене в то время были покорность, смиренность и исполнительность. Не позволялось самостоятельно и свободно высказывать свои мысли, причем это не только не поощрялось, но считалось в крайней степени греховным.

Итак, отличительными чертами этой концепции обучения были авторитарность, догматизм, пассивность учащихся и отрыв от жизни. Но в связи со стремительным развитием капиталистических отношений и выдвижением на первый план передовой буржуазии понадобилось коренным образом пересмотреть ставшую неактуальной концепцию обучения. Так, заявила о себе необходимость создать новую, более совершенную систему обучения, которая даст возможность подготовить поколение, способное существовать в новых социальных условиях.

Самым главным вопросом, который интересовал выдающихся мыслителей и педагогов, оставался вопрос об искоренении догматизма и деспотизма в воспитании молодого поколения, а также о развитии детской активности. Одним из исследователей этого направления был ***Жан–Жак Руссо (1712—1778)*** , ставший ярким борцом за просвещение народа и за свободное развитие каждого человека. Ему же принадлежит и идея всемирной активности человека.

Руссо критиковал современное ему школьное обучение за то, что ребенок не может развиваться всесторонне, он скован, обучение носит оторванный от жизни характер. Руссо предложил кардинально новый способ обучения, согласно которому удовлетворялись запросы и потребности каждого школьника. По его концепции никто не имеет права в угоду подготовки ребенка к новой жизни лишать его удовлетворения потребностей и интересов. По мнению мыслителя, хорошую основу для собственного развития ребенок получит лишь в том случае, если с самого детства будет заниматься тем, что ему интересно и имеет большое значение в современной ему жизни. Так он сможет умственно развиваться. Более того, он считал, что науки нужно не просто преподавать, а сделать все возможное, чтобы ребенок полюбил их. Значит, необходимо найти для него такие методы, с помощью которых он охотно начнет изучать науки, параллельно в нем будет развиваться и вкус к приобретению знаний.

Интерес к наукам, считал Руссо, у ребенка разовьется в том случае, если связывать их со всем окружающим миром, т. е. важно ориентировать его на окружающие вещи и явления. Ребенок, если он внимателен, будет не только воспринимать, но и рассуждать над тем или иным явлением.

Таким образом, делает вывод Руссо, истинное обучение ребенка должно вытекать непосредственно из его жизни. В связи с этим настоящими учителями Руссо называет чувствование и опыт детей. Определив основные идеи своей концепции, Руссо пришел к следующим выводам:

– ребенок самостоятельно определяет линию своего учения и развития;

– ребенок познает окружающий мир чувственно, исходя из жизненного опыта.

Но эта концепция имела ряд существенных недостатков. Во–первых, Руссо не разработал теорию обучения; во–вторых, ему не удалось раскрыть способы реализации на практике этих идей в учебных заведениях. Тем не менее, влияние мыслителя было очень велико. Его идеи дали возможность ученым пойти дальше и усовершенствовать теорию и методику обучения школьников.

Особенно последователям Руссо понравились его идеи о взаимосвязи обучения и жизни ребенка, о том, что нужно изучать природу детей и развивать их творческие способности, а также готовить их к труду.

Несмотря на ряд недостатков, теория Руссо нашла свое продолжение в работах других исследователей в этой области. Одним из таких продолжателей был швейцарский педагог ***Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827)*** . Его дидактические исследования тесным образом связаны с педагогическими. По мнению Песталоцци, высшей целью воспитания является стремление *«пробуждать дремлющие силы народа, развивать в нем уверенность в своих силах».* Для решения этой задачи Песталоцци предложил три главных средства:

– *культуру сердца;*

– *нравственное развитие;*

– *развитие ума* (расширение круга наблюдений и приведение их в логические связи, знакомство с языком для выражения логических связей).

Самым главным путем воспитания Песталоцци считал обучение. Сначала человек должен получить общее образование, а затем уже специальное. Целью обучения исследователь считал воспитание человечности и трудолюбия, гармоническое сочетание способностей и сил индивида.

Тесным образом с обучением, считал Песталоцци, связана психология. Он был твердо уверен в том, что сумел выделить главный принцип обучения, а именно – его наглядность. Как утверждал исследователь, любой предмет, доступный восприятию, имеет три признака: название, число и форму. Исходя из этого, Песталоцци считал, что у ребенка необходимо развивать как наблюдательность, так и способность к дару речи, счислению и измерению. По мнению ученого, главной целью дидактики является не стремление дать ребенку различные знания, а развитие в нем способностей восприятия и наблюдательности. Его метод, как видим, основывается на наглядности и естественной последовательности.

Говоря о вкладе Песталоцци в развитие дидактической мысли, следует прежде всего обратить внимание на то, что его интересовала психика ребенка.

Последователями Коменского, Руссо и Песталоцци были А. Дистервег и другие мыслители Запада, жившие в период с XVII до первой половины XIX вв. Что же касается российских исследователей, то значительный вклад в развитие дидактической мысли внесли А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, Л. Н.

Толстой.

К началу XIX в. педагогика накопила огромное количество знаний, которые, несмотря на свою обширность и разносторонность, не были приведены к единой концепции и четкой систематизации. В это же время в России происходили грандиозные изменения, как в экономике, так и в культурной жизни. В связи с этим стали выдвигаться принципиально новые идеи, связанные с развитием образования в стране. Требования к школе стали более прогрессивными. Перед педагогикой как наукой были поставлены новые цели и задачи.

Несмотря на то, что активизацию развития этой науки относят к началу XIX в., уже в XVIII в. педагогическая мысль совершенствовалась достаточно интенсивно. Одним из тех, кто занялся этой проблемой, был ***М. В. Ломоносов (1711—1765).*** Он стал автором разработки дидактики гимназии и университета.

Еще один русский мыслитель обосновал идею о необходимости исследовательского начала в обучении. Ее автором стал ***Н. И. Новиков (1744—1818)*** . Отличительной чертой развития русской дидактической мысли является то, что ученые–философы большое внимание уделяли личности самого ребенка, свято веря в задатки и возможности его натуры. Именно поэтому в этот же период возникла идея о возможности самообразования ребенка. Одним из тех, кто достаточно широко и подробно развил эту мысль, был ***П. Г . Редькин (1808—1891)*** . Вот что он говорил: «Старайтесь воспитывать так, чтобы ваш воспитанник не имел со временем нужды в вашем воспитании, т. е. чтобы он постепенно все более и более приобретал способность быть собственным своим воспитателем».

Большой вклад в развитие русской дидактики внесли ***Н. Г. Чернышевский (1828—1889)*** и ***Н. А. Добролюбов (1836—1861)*** . Ими разработаны идеи цельного философского материализма в дидактике. Они предлагали воспитывать в человеке борца, революционера и довольно сильно критиковали современное им школьное образование. В связи с этим они предлагали строить его на качественно новых основаниях. По их мнению, в школе должны давать реалистичные и трезвые понятия о тех или иных вещах и прививать молодежи твердые убеждения. Такое обучение, считали мыслители, должно быть мощным средством как умственного, так и нравственного развития человека.

Еще одним выдающимся исследователем в этой области был ***К . Д. Ушинский (1824—1870)*** . Ему принадлежит мысль о создании новой педагогики, основой которой должна стать переработка всего научного богатства, опыта и теорий народов. Тщательно изучив все концепции по этому вопросу, он пришел к

выводу, что нет определенной концепции, которая может стать фундаментом обучения. В каждой из них он нашел какие–то несоответствия и недостатки. И Ушинский решил самостоятельно вывести универсальную педагогическую концепцию. Результатом грандиозной работы стал труд под названием ***«Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология».***

Свою монографию Ушинский основывал на материалистических взглядах, взяв за базу чувственный опыт и источник знаний. Ушинский признавал, насколько значительным был вклад материалистов, в частности Гегеля, в развитие педагогики. Тем не менее, он подверг жесткой критике вульгарный материализм. Свою концепцию он строил на идеалистических позициях.

Ушинский сделал ряд важных выводов и решил несколько серьезных дидактических проблем. По мнению исследователя, именно воспитание является главной категорией педагогики. Заключается оно в том, чтобы дать человеку деятельность, которая не только наполнит его душу, но и станет целью жизни. Причем эта цель должна быть гармонично связана с природой индивида. А основным законом человеческой природы Ушинский назвал стремление к деятельности.

Словом, Ушинский делает еще один вывод: ребенок входит в науку только тогда, когда достигает нужного уровня научного развития. Целью же дидактики является взаимодействие науки и интеллекта ребенка.

Ушинский, изучив процессы психического развития и воспитания ребенка, смог обосновать сущность обучения. Ему принадлежит значительный вклад в развитие теории образования.

В это время уже существовали две основные концепции сущности образования. Первая рассматривала обучение с точки зрения получения определенного багажа полезных знаний. Согласно этой концепции главным являлось усвоение фактической информации. Эту теорию назвали теорией материального образования. Существовала и другая концепция, согласно которой сущность обучения заключалась в развитии умственных способностей школьников. К таковым прежде всего относятся мышление, восприятие, развитие памяти, воображения, внимания и т. д. Эту теорию назвали теорией формального обучения. Каждая теория определяла свой круг вопросов, методы обучения и способы побуждения детей к учению.

Ушинский тщательно изучил обе концепции и сделал соответствующие выводы. Во–первых, что касалось формальной концепции: развитие формального ума в том виде, как он

понимался раньше, не могло происходить. Он мог развиваться только в случае усвоения реальных знаний. То есть ум нельзя развить без усвоения знаний, так как он является прекрасно организованным сознанием.

Словом, Ушинский утверждал, что ум не может развиваться без знаний, равно как и знания нельзя приобрести, не обращая внимания на ум. Все это, считал ученый, противоречит совершенствованию сознания человека. Исходя из всего этого, Ушинский делает важный вывод: *«Изощрять рассудок вообще есть дело невозможное, так как рассудок, или, лучше сказать, сознание, обогащается только а) приумножением фактов и б) переработкою их».*

В рамках изучения этого вопроса интересно рассмотреть и позиции еще одного исследователя в этой области – ***И. Ф. Гербарта (1776—1841)***. Он сделал ряд открытий как в педагогике, так и в дидактике. Несмотря на реакционность концепции этого исследователя, рассмотреть ее все же стоит.

По мнению Гербарта, существует педагогика как наука и педагогика как воспитание. Он предлагал сделать ее философской наукой. Что касается содержания педагогики, то оно составляет стройный порядок теорем, объединенных в одно целое. По мнению ученого, представления – это первичный элемент духовной жизни. В связи с этим Гербарт определил два акта умственной деятельности:

– углубленное, или сознательно четкое понимание единичного, в то время как школьник находится во власти переживаний нового явления;

– осмысливание, т. е. размышление, смысл которого заключается в выявлении и объединении отдельных частей, взаимодействующих и объединяющихся в единое целое.

Гербарт рассматривал эти акты и в состоянии движения, и в состоянии покоя. Исходя из этого, он сделал вывод, что существуют четыре этапа процесса усвоения явлений и предметов:

– углубление в состояние покоя, или ясность;

– углубление в состояние движения, или ассоциации;

– осмысливание в состоянии покоя, или система;

– осмысливание в состоянии движения, или метод.

Однако такая трактовка обучения имеет ряд серьезных недостатков, которых нельзя не заметить. Позиция автора этой концепции слишком идеализирована и сводится к необъективным, замкнутым в себе действиям. Изложение его теории не систематизируется и не является связанным. По мнению Гербарта, основой обучения школьников должен быть

интерес. Он является не только средством, но и целью обучения.

Но, несмотря на ряд существенных недостатков теории обучения Гербарта, ему принадлежит и ряд заслуг. Например, на первый план своей дидактики ученый выдвигает важные проблемы. Тем не менее научную дидактику ему создать все–таки не удалось.

Кратко рассмотрев развитие дидактической мысли, следует отметить, что уже к середине XIX в. эта наука была представлена рядом концепций, различных по своей методологии. Причем были даны различные решения важнейших проблем дидактики. Одно из самых главных положений в дидактике было сформулировано Дистервегом. Он считал, что образование и развитие не приходят к человеку самостоятельно и не даны ему изначально. Достигает их он в процессе собственной деятельности и собственными силами. Из внешнего мира он получает лишь возбуждение. Еще одним важным заявлением является мысль о том, что дидактика может развиваться, только опираясь на психологические данные. Эта мысль принадлежит П. Ф. Каптереву. Так что понятно, почему становление дидактики как науки обусловлено ее историческим развитием.

3. Структура дидактики

Что касается структуры дидактики, то она включает в себя 7 разделов.

Первый раздел дидактики дает сведения о содержании всего образования и обучения. Сюда же принято включать учебные планы и программы.

Второй раздел рассматривает процесс обучения с точки зрения разных дидактических систем в рамках педагогики и в какой–то степени психологии.

Третий раздел изучает законы и закономерности процесса обучения, а также те принципы, которые вытекают из этого обучения.

Четвертый раздел посвящен методам обучения и его средствам.

В пятом разделе исследуются формы организации и осуществления учебного процесса.

Шестой раздел рассматривает методы контроля результатов обучения.

Сравнительно молодым является седьмой раздел дидактики. Особое внимание в нем уделяется технологиям и системам обучения. Он рассматривает как традиционные, так и новаторские методики и приемы обучения.

4. Основные понятия дидактики

Существует несколько основных понятий, или *категорий, дидактики* . Рассмотрим каждую из них более подробно. Первой важной категорией является ***образование*** . ***Образованием принято называть целенаправленный процесс и конечный результат приобретения способов деятельности, познавательных навыков и научных знаний.*** Процесс их формирования базируется на мировоззрении и нравственных качествах личности, а также на результате развития творческих способностей.

Исследователей дидактики интересует образование, накапливаемое в результате обучения. Но интересно им и самообразование. Более того, хотя и существуют другие источники образования человека, например кино, телевидение, социальная среда, дидактов они все–таки не привлекают.

Не менее важным в дидактике является и ***обучение*** . ***Обучением называется целенаправленный процесс познания окружающего мира в результате взаимодействия школьника и учителя при достижении определенных целей образования.*** Высшей целью обучения и воспитания является всесторонне развитая личность. Иными словами, должны быть развиты как умственные, так и физические способности. Как правило, школьное обучение осуществляется на уроках, хотя есть и другие варианты, например внешкольная и внеклассная работа. Обучение тесным образом связывает два важнейших процесса: преподавание и учение.

Третьей категорией дидактики принято считать ***преподавание*** . ***Это процесс деятельности учителя в рамках обучения*** . Целью преподавания является передача школьникам необходимых навыков, знаний и умений. Долгое время дидактику не интересовал сам процесс учения, внимание уделялось лишь рассмотрению преподавания.

Еще одно дидактическое понятие – ***учение*** . ***Учением принято называть познавательную деятельность школьника в период обучения*** . Процесс познавательной деятельности может осуществляться в результате самообразования. Однако дидактикой оно не совсем полно изучено. Интересен тот факт, что процесс учения интересует не только дидактику и педагогику, но и психологию. Несмотря на такое тщательное и всестороннее изучение дидактики, процессу учения не уделяли должного внимания на протяжении долгого времени. Лишь в XX в. этой проблемой всерьез заинтересовались исследователи. Связано это

с зарождением науки под названием *«педология».*

Принципы обучения – это еще одна категория дидактики. Здесь рассматриваются основополагающие требования, которые возникают в рамках рассмотрения законов и закономерностей обучения. Более того, обучение оптимально лишь в том случае, если будут соблюдаться его принципы. Таких принципов в дидактике довольно много. Но много не означает хорошо. Это является лишь признаком неизученности самого понятия. В качестве примеров дидактических принципов можно назвать принципы доступности, наглядности, прочности и многие другие.

Важной категорией в дидактике считаются закономерности обучения. Ими принято считать связи следствий с причинами, образующиеся между процессом обучения и социальными процессами, отдельными составляющими обучения.

Знания – это еще одно понятие дидактики. Знаниями принято называть научные факты, понятия, схемы, образы, правила, законы, теории, которые нашли свое отражение в сознании и сохранились в памяти учащегося. Обычно говорят о нескольких видах знаний: эмпирических и теоретических. Первые человек приобретает из опыта, а вторые появляются в результате рассмотрения закономерностей, связей, отношений как между предметами, так и между явлениями.

Не менее значимой категорией в дидактике считают умения. Умениями называют способы применения приобретенных знаний и жизненного опыта на практике. Умения можно сформировать при помощи упражнений.

Одно из присущих для дидактики понятий – это ***навыки*** , т. е. действия, которые выполняются человеком почти автоматически, поскольку они доведены до абсолютного совершенства. Навыки человек приобретает в результате постоянного повторения. Одними из основополагающих навыков, формирующихся на начальных этапах обучения, принято считать беглое чтение, счет, письмо, решение задач и выполнение измерений.

Форма обучения – не менее значимая категория в дидактической системе. Формой обучения называют способ внешней организации процесса обучения. Это *урок, лекция, семинар, факультатив, экскурсия, домашняя работа и т.* д.

Категорией дидактики считается и технология обучения, являющаяся своеобразной системой приемов, способов и шагов. Последовательность их выполнения призвана обеспечить как наилучшее решение задач обучения, так и развитие личности каждого школьника.

Не менее значимым понятием считается и сама ***дидактическая система*** . Ею называют совокупность методов,

выделяющихся по некоторым признакам, а также средств и процессов, направленных на обеспечение всеобъемлющего и полноценного образования. Такую систему отличают определенные особенности, обеспечивающие внутреннюю целостность структуры, содержание обучения, его методы и формы.

Все перечисленные понятия тесно взаимосвязаны. Но они являются и самостоятельными элементами всей дидактической системы. Категории дидактики носят исторический характер. Связано это прежде всего с потребностями общества, изменяющимися в соответствии с его развитием и формированием самой дидактики.

5. Дидактические системы

Одним из самых основных понятий в дидактике является понятие системы. ***Дидактическая система – система взаимосвязанных признаков, к которым принято относить цели обучения, принципы его организации, содержание, организационные формы, а также методы обучения.***

В дидактике принято рассматривать три различные системы. Во–первых, здесь следует говорить о дидактике И. Гербарта, во–вторых, о дидактической системе Д. Дьюи, а третьей дидактической системой является современная. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Дидактика И. Гербарта появилась в XIX в. В науке ее иногда называют традиционной дидактикой. При создании «научной системы педагогики» Гербарт ориентировался на основные теоретические положения психологии и этики. По мнению исследователя, главное, на что должны ориентироваться педагоги, – воспитание в человеке высокой нравственности. Чтобы достичь этого, необходимо организовывать такое обучение, которое будет воспитывать человека.

Школа должна развить в учащихся их интеллектуальные способности, а воспитание – это дело семьи. Чтобы сформировать морально сильную личность, необходимы:

– правильное педагогическое руководство;

– дисциплина и обучение.

Руководство школы должно следить за тем, чтобы ученики были постоянно заняты делом. Его задача – контролировать организацию их обучения, развитие как физических, так и интеллектуальных способностей. Чтобы в школе были строгая дисциплина и порядок, необходимо вносить требующиеся ограничения, запреты и телесные наказания, но с осторожностью и с умеренностью применять их. Структура процесса обучения, по И. Гербарту, представляла собой четырехуровневую систему:

– уровень ясности;

– уровень ассоциации;

– уровень системы;

– уровень метода.

В современной дидактике эти уровни соответствуют таким понятиям, как изложение, понимание, обобщение и применение. То есть процесс обучения осуществляется по следующей цепочке: *представления – объяснение – понятия – обобщение.*

Благодаря дидактической системе И. Гербарта удалось наилучшим образом организовать учебный процесс в школе, а

деятельность учителя была упорядочена и рационализирована. Такая дидактическая система давала возможность не только организовать, но и систематизировать деятельность учителя, используя при этом психологию и этику. Однако, несмотря на многие положительные моменты в этой дидактической системе, ее критиковали. Недостатками многие исследователи считали то, что в ней большое внимание уделяется вербальным методам обучения, осуждалась также пассивность учеников, которым предлагались уже готовые знания без использования их умственной деятельности. Критиковалась дидактическая система и в связи с ее оторванностью от потребностей и интересов школьника. По мнению большинства исследователей, такое обучение подавляло учеников, не давало возможности проявить свои творческие способности и самостоятельность.

Эта дидактическая система уже давно устарела и не отвечает современным педагогическим требованиям, но продолжает использоваться во многих учебных заведениях стран Запада.

Дидактическая система Д. Дьюи абсолютно противоположна созданной ранее дидактике Гербарта. Д. Дьюи критиковал современную ему систему обучения и говорил, что традиционная школа строит процесс обучения таким образом, чтобы ученики получали уже готовые знания. В то же время для нее не имеет значения, развито мышление школьника или нет. Современная дидактическая система, считал Д. Дьюи, не в состоянии учитывать потребности и интересы школьников, поэтому совершенно не подходит для использования в учебных целях.

Д. Дьюи в конце XIX—начале XX вв. предложил принципиально новый подход к обучению. Он стал основателем прогрессистской школы, где основной упор делался на интересы детей. Большое внимание в своей дидактической системе Д. Дьюи уделял развитию интеллекта, чувств, воли школьников. Они имели прекрасную возможность творчески самовыражаться. Исходя из этого, некоторые исследователи называют дидактическую систему Д. Дьюи прогрессистской, педоцентристской, или обучением через делание.

Д. Дьюи принадлежит разработка основных положений дидактической концепции школы нового типа. Ее разработка связана с проведенным в Чикагской экспериментальной школе педагогическим экспериментом. Эта школа была создана исследователем в 1895 г. Дидактическая система Д. Дьюи строилась на концепции так называемого «полного акта мышления». Д. Дьюи был уверен, что решение жизненных проблем напрямую зависит от познания и знаний, усвоенных человеком. Средством же борьбы за существование на Земле Д.

Дьюи называет мысль.

Мышление способствует накоплению и расширению опыта человечества. Мышление для него – всегда решение проблемы. Поэтому, считает Д. Дьюи, перед нами должна стоять цель – *развивать умственные способности и всесторонние умения ребенка* . Обучение должно строиться на разнообразии занятий конструктивного характера. С помощью таких занятий, полагал исследователь, можно активизировать мышление и познавательную деятельность школьников. Что же касается процесса обучения, то его структура должна быть максимально приближена к научной, поисковой деятельности. Процесс обучения призван носить проблемный характер.

Д. Дьюи предлагал использовать практические и теоретические методы обучения. По его мнению, такие методы дают возможность отражать самостоятельную поисковую деятельность учеников. Дидактическая система Д. Дьюи построена на организации активной деятельности ученика. Учитель же должен наблюдать за процессом обучения и помогать преодолевать возникающие затруднения, а при необходимости проводить консультации для школьников.

Однако, хотя дидактическая система Д. Дьюи ориентировалась на развитие в человеке мышления и творческих способностей, она вызвала в свой адрес ряд важных замечаний. По мнению некоторых критиков, обучение по этой системе в конечном итоге приведет к потере систематичности и последовательности в содержании учебного материала, так как сам материал создается спонтанно, т. е. в зависимости от сиюминутных интересов школьников.

Случайный отбор материала приводит к тому, что учитель не может его в достаточной степени переработать, следовательно, возникают большие затраты учебного времени. Учитель уже не является руководителем и организатором, он лишь наблюдатель учебного процесса. В итоге это приводит к снижению уровня обучения. И тем не менее, несмотря на все выявленные недостатки, дидактическая система Д. Дьюи даже сейчас весьма популярна. Более того, она взята за основу в американской системе образования.

Первые разработки современной дидактической системы состоялись во второй половине XX в. Это стало важным шагом на пути преодоления проблем и недостатков в дидактических системах как И. Гербарта, так и Д. Дьюи. Несмотря на то что разрабатываться она начала уже давно, в своем окончательном построении она пока не завершена. И все же она многое изменила в современной системе обучения в школе.

Современную дидактику отличает ряд особенностей.

Во–первых, цель обучения здесь заключается как в приобретении знаний, так и в общем развитии школьников, формировании их интеллектуальных, художественных, трудовых умений и навыков.

Во–вторых, процесс обучения в такой дидактической системе рассматривается как двусторонний процесс, которым управляет сам учитель. Управляя учебным процессом, учитель должен сочетать его с активностью, инициативой и самостоятельностью учеников.

В–третьих, содержание обучения должно находить свое отражение в учебных планах, программах и школьных предметах. Должны также учитываться интересы и потребности самих учащихся.

Развитие современной дидактической системы продвигается довольно медленно, через преодоление негативных явлений, накопленных школой в эпоху коммунизма. Этот процесс носит название *демократизации* . Специалисты в этой области пытаются преодолеть формализм и бюрократизм и устремить свой взгляд к личности школьника. Активно идет гуманизация учебно–воспитательного процесса.

Гуманизация – создание условий, необходимых для гармоничного развития личности учеников. При этом учитываются его познавательные и духовные потребностей и интересы. Необходимо следить и за тем, чтобы стиль, который использует в работе учитель, был в таких условиях демократическим.

Тема 2. Содержание образования

1. Понятие содержания образования

Прежде чем начать разговор о содержании образования, дадим определение этому понятию. Итак, ***содержанием образования принято называть систему научных знаний , навыков и умений*** . Их приобретение дает возможность личности разносторонне развиваться и обеспечивает подготовку человека к труду и общественной жизни.

Содержание образования является одним из самых важных критериев развития личности. То, каким оно будет, напрямую зависит от поставленных целей. Его корректировка происходит с помощью учебных планов и программ, а также посредством учебников.

Основным элементом содержания образования являются *знания* . Знаниями называют результаты познания явлений и предметов окружающей действительности, а также законов развития как общества, так и природы. Знания выражают накопленный опыт народа. Они находятся в постоянном изменении и совершенствовании.

Еще одним элементом содержания образования являются *умения* , представляющие собой некий комплекс действий, которые осуществляются школьниками на базе полученных знаний. Как же определить, что человек обладает определенными умениями? Самым главным отличительным признаком является то, что определенные действия он может выполнить и при изменении первоначальных условий. Так, например, человек на основе приобретенных знаний (выученных правил и теорем) может решать задачи, составить план прочитанного текста и т. п.

Навыки наряду со знаниями и умениями также являются элементами содержания образования. Человек приобретает навыки посредством постоянного повторения изученного материала на практике.

Такие элементы, как навыки и умения, тесно связаны друг с другом. Иногда умения становятся следствием приобретенных ранее навыков. А случается и наоборот, когда путем многократного повторения умения превращаются в навыки.

Главной целью содержания образования является то, что оно отражает, наряду с текущими перспективные потребности как всего общества, так и отдельных людей. В зависимости от того, каковы эти потребности, существует тот или иной процесс отбора содержания образования. Этот процесс в свою очередь включается в программы различных учебных заведений.

Обязательными условиями, характеризующими содержание

образования с той или иной точки зрения, являются, во–первых, соответствие утвержденной концепции образования, а во–вторых, наличие принципа научности. Содержание образования призвано быть своеобразным зеркалом культуры, созданной человеком.

С одной стороны, содержание образования способствует не только передаче и освоению молодежью социального опыта старших, но и развитию полученного опыта в дальнейшем, а с другой стороны, оно дает возможность личности самореализоваться. Что же включает в себя понятие «социальный опыт»?

Во–первых, это знания об обществе, мышлении, природе, технике, а также способах человеческой деятельности. Получение и усвоение этих знаний происходит с помощью фактов, событий, понятий, терминов из явлений повседневной окружающей действительности. Знания человек приобретает, опираясь на важнейшие законы наук, основные научные теории. Большое значение для усвоения знаний имеют сведения о методах научного познания, а также о законах существования человеческого общества.

Во–вторых, неотъемлемой частью социального опыта является опыт практический. Основные его проявления – знания, умения и навыки человека, получившего этот опыт. Например, для учащихся эти умения и навыки бывают как общими, или интеллектуальными, так и общеучебными.

В–третьих, в социальный опыт включается опыт поисковой деятельности, направленный на решение новых проблем, появляющихся в обществе. Если этот опыт не будет усвоен, то человек окажется не в состоянии решать новые проблемы, стоящие перед ним, более того, он не сможет преобразовать окружающую действительность.

Приобретая этот опыт, человек сможет:

– перенести полученные знания и умения в новую ситуацию;

– сформировать те или иные способы деятельности, полученные на основе уже известных методов и необходимые для применения в новых ситуациях;

– скомбинировать уже существующие способы деятельности с новыми, еще не до конца известными;

– увидеть те или иные способы решения возникающих проблем.

В–четвертых, составляющей социального опыта является опыт системы ценностей. Именно его следует назвать основой не только складывающегося мировоззрения и духовной сферы, но и системы ценностей, убеждений и идеалов.

Содержание школьного образования в России формируется в

соответствии с государственными документами на основе:

– гуманизации образования;

– направленности на всестороннее развитие личности;

– интеграции;

– дифференциации;

– научной и практической значимости содержания образования;

– соответствия сложности содержания образования возрастным возможностям учащихся;

– применения современных информационных технологий.

Непросто выяснить, какие науки сейчас пользуются спросом, что в первую очередь необходимо изучать. Ведь от того, какие науки человек изучает, зависит тип формируемого интеллекта. Та или иная наука обязательно проходит несколько ступеней развития.

1. *Феноменологическую* . На этой ступени наука находится на описательной стадии. При этом для описания основных положений она применяет естественный язык и житейские понятия. Обычно на начальном этапе обучения достаточно лишь этой ступени.

2. *Аналитико – синтетическую* . На этом этапе формируется язык науки с присущими ей основными понятиями, символами и обозначениями. При этом наукой описываются качественные объекты, явления и научные факты. Делаются также попытки предсказать направление развития и исхода наблюдаемых явлений. Язык на этой ступени уже не естественный, как на первой, а специфический.

3. *Прогностическую* . Здесь наука уже полностью сформирована, она включает количественную теорию, имеет свой развитый язык.

4. *Аксиоматическую* . Являясь высшей ступенью развития науки, она имеет развитый язык, являющийся уже междисциплинарным. В этом случае можно говорить, например, о языке кибернетики, информатики, а сейчас уже и педагогики. На этой стадии наука может дать точные прогнозы и описания явлений, проанализировать различные объекты, сформулировать общие законы.

2. Основные теории содержания образования

Принято выделять несколько теорий содержания образования. Подробнее остановимся лишь на следующих:

– дидактический материализм, или энциклопедизм;

– дидактический формализм;

– дидактический утилитаризм;

– экземпляризм;

– теория дидактического программирования, или теория операциональной структуризации содержания.

Теория энциклопедизма была разработана Я. Коменским. По его мнению, главная задача обучения в школе – передача учащимся огромного количества разнообразных знаний. Исследователем даже был разработан учебник, в котором он поместил информацию, касающуюся необходимых знаний для учащегося. Приверженцем этой теории был и современник Коменского англичанин Дж. Мильтон. В течение 9 лет обучения он предлагал передать учащимся знания по 16 предметам (по родному языку, библейской истории, истории церкви, астрономии, географии, естественной истории, праву, агрономии, всеобщей истории, навигации, архитектуре, медицине, этике, политике, риторике, логике), а также изучить 5 иностранных языков.

Те, кто придерживался этой теории, были твердо уверены в том, что от глубины понимания предлагаемых тем зависит количество изученного материала. В связи с этим ими были разработаны учебные программы, чрезмерно перегруженные информацией, практически не связанной с другими предметами. Но такая теория совсем не оправдывала себя, потому что школьникам было не под силу усвоить огромный багаж знаний. Самое большее, на что они были способны, – это усвоение отрывочной информации посредством памяти. Несмотря на явную ошибочность этой теории, у нее много сторонников и в наши дни. Доказательством являются создаваемые подобными исследователями учебники.

Временем возникновения ***теории дидактического формализма*** считается XVIII в. Приверженцы этой теории твердо уверовали в то, что обучение – это лишь средство развития способностей и познавательных интересов учеников. Они же предлагали школьнику достигнуть истинной цели, а именно – углубить, расширить и сформировать свои способности и

интересы. В качестве основного критерия отбора содержания учебного материала теоретики дидактического формализма рекомендовали использовать формирующую и развивающую ценность учебного предмета. Предметами же, которые в наибольшей степени ее выражают, они считали математику и классические языки. Приверженцы этой теории были уверены и в том, что в силах человека осуществлять перенос знаний, приобретенных в одной области, на другую.

Многие положения из этой теории были приняты еще в глубокой древности. Из самых известных мыслителей, занимавшихся этой проблемой, можно назвать Гераклита («многознание уму не научает») и Цицерона. Логическим продолжателем дидактического формализма впоследствии стал Песталоцци. Он считал, что главной целью обучения является усиление правильности мышления учащихся. Небезызвестный Дистервег тоже внес в нее свои положения. Основной задачей обучения для него было развитие памяти, мышления и внимания. Сторонники этой теории стали известны тем, что первыми обратили внимание на необходимость развития у школьников следующих категорий:

– способностей;
– познавательных интересов;
– внимания и памяти;
– представлений;
– мышления и т. д.

Но, несмотря на ряд преимуществ этой теории, у нее есть и недостатки. Так, для развития интеллектуальных способностей человека, помимо математики и языков, необходим и так называемый фактический материал, способствующий развитию мышления. В этом случае можно говорить о так называемой диалектической зависимости, а именно – о познании фактов, развивающем мышление. В свою очередь развитие мышления дает возможность овладеть фактическим материалом.

Одним из тех, кто высказал ряд критических замечаний в адрес этой теории, был К. Д. Ушинский. Он предлагал учителям не только давать ученикам знания, но и приучать их пользоваться полученными знаниями. Он же стал инициатором объединения теорий дидактического материализма и дидактического формализма. Это дало возможность развиваться российской педагогике и дальше. Но, хотя с момента возникновения этих теорий прошло довольно много времени, споры их сторонников не умолкают и сегодня.

Автором ***теории дидактического утилитаризма*** стал американский исследователь Дж. Дьюи. Возникла она в начале XX

в. По его мнению, образованием считается непрерывный процесс «реконструкции опыта» человечества. Единственным способом приобрести этот опыт является приобщение школьников к определенным видам деятельности, позволяющим развиваться цивилизованному обществу. В связи с этим в качестве содержания обучения Дьюи предлагал опираться на занятия конструктивного характера.

Что же автор вкладывает в основу этого понятия? По его мнению, главное – научить школьника готовить еду, шить, заниматься рукоделием, приобщить к какому–либо мастерству и т. д. Дьюи полагал, что разнообразие практических занятий активизирует мышление и трудовые успехи учеников. В качестве видов учебной деятельности он предлагает непременное объединение работы с игрой, вовлечение детей в социальное окружение, экскурсии в музеи и на производство, наблюдения за окружающей ребенка средой, беседы с людьми разных профессий, участие в общественном труде взрослых.

Свое логическое продолжение теория дидактического утилитаризма получила в США в начале XX в. Американским школьникам предлагали самим выбрать предметы. Предметы были разделены на обязательные и факультативные. На первом месте в таких школах стояли интересы детей. В результате процесс обучения приобретал «естественный характер».

Несмотря на ожидания, эта теория не оправдала себя. В 30–е и 40–е гг. XX в. согласно статистическим данным уровень образования в США значительно снизился. Виновниками этого были объявлены как сам Дж. Дьюи, так и его сторонники. Критика еще более усилилась в 1957 г., когда в космос был запущен первый советский спутник. В связи с этим многие политические деятели справедливо полагали, что США отстают только из–за того, что их система образования недостаточно совершенна. И все же вопреки сделанным выводам США по–прежнему используют эту теорию образования.

Теория экземпляризма появилась в Германии в 1958 г. Ее создатели стремились уменьшить объем учебного материала. Но одновременно с этим они хотели сохранить в сознании школьников понятие об окружающем мире. Приверженцы теории экземпляризма были твердо убеждены в том, что непрерывный прогресс науки и связанное с ним обогащение содержания образования противоречат учебным возможностям учеников. Чтобы разрешить это противоречие, они предложили:

1) применение парадигмального образования (от греч. Paradigma – «образец»). Другими словами, глядя на образец, они должны иметь общее понятие обо всем. Например, историю

России XIX в. можно в программе представить по ключевым моментам: по политике Александра I, деятельности Сперанского, Отечественной войне 1812 г. и т. д. Благодаря этому школьник получает основные сведения об эпохе, составляя картину жизни того времени. В итоге он сможет отличить один исторический период от другого. Однако этот способ абсолютно не подходит для изучения иностранных языков, где нет подобных ключевых моментов;

2) использование так называемых «тематических» примеров. В этом случае материал рассматривается на основе примеров, через которые может быть представлена та или иная тема. При этом последовательное изложение учебного материала не практикуется. Например, таким способом в советские времена изучалась литература. Однако метод не подходит для познания абсолютно всех предметов. К примеру, при изучении математики он не может быть действенным;

3) последней теорией, рассматриваемой в рамках этого вопроса, является теория ***дидактического программирования*** , ***или*** , как ее еще называют, ***теория операциональной структуризации содержания*** . Впервые о ней заговорили в середине 50–х гг. XX в. Связано это прежде всего с возникновением программированного обучения. В современном мире в связи с развитием компьютерных технологий эта теория уже набирает большие обороты и становится все более популярной.

Сторонники этой теории пытались найти оптимально эффективный способ обучения. В связи с этим выделяют несколько этапов анализа содержания учебного материала.

Во–первых, должно быть четкое и конкретное определение целей изучения учебного текста. Без выполнения этого условия невозможно достигнуть дидактической эффективности. После этого требуется провести анализ учебного материала и вычленение как дидактических единиц, так и связей между ними.

Во–вторых, необходимо разделить учебный материал на две части:

– действия;

– соответствующие результаты действий.

В–третьих, учителю следует контролировать деятельность своих учеников, следить за их ответами и корректировать их, если это необходимо.

В–четвертых, каждый новый термин, определение, закон и т. п. должны включаться в учебный процесс по несколько раз и повторяться в различных контекстах. Например, чтобы выучить новое слово из иностранного языка, его нужно повторить от 7 до

23 раз.

Словом, проблема выбора содержания образования не так проста, как это может показаться на первый взгляд. Осложняется она и тем, что объем информации растет довольно быстро и школьники просто не в состоянии освоить все, что требуется. В связи с этим необходимо четко систематизировать информацию и в доступном виде предлагать ее для ознакомления учащимся. Следует также учитывать как возможности самих учеников, так и сроки обучения, а еще – их потребности и интересы.

3. Принципы и критерии отбора содержания образования

Существует большое количество принципов и критериев отбора содержания образования. Рассматривать их подробно мы не будем, а остановимся лишь на некоторых.

1. Принцип соответствия социальному заказу . Согласно этому принципу в содержание образования должны входить не только современные знания, умения и навыки. Должны учитываться и возможности выбранного индивидом содержания образования. Благодаря этому человек достигает всестороннего развития и роста личности.

2. Принцип обеспечения научной и практической значимости учебного материала . В соответствии с этим принципом знания, включаемые в содержание обучения, должны совпадать с новейшими достижениям той или иной науки. Более того, важна и практическая значимость получаемых знаний. Другими словами, теория и практика должны быть едины.

3. Принцип учета реальных возможностей того или иного процесса обучения . Иными словами, при выборе содержания обучения важны его методы, средства, формы, технологии. Имеют также значение и уровни усвоения, определяющие тот или иной процесс обучения в школе.

4. Принцип обеспечения единства содержания образования с ***позиций всех учебных предметов*** . В соответствии с этим принципом составляющие содержания образования должны быть тесно взаимосвязаны, уравновешены и пропорциональны. Учебный материал не должен дублироваться в других предметах.

5. Принцип гуманизации . Согласно этому принципу содержание образования направляется на воспитание в человеке гуманитарной культуры, культуры знаний, творческой деятельности, свободного выбора профессии в соответствии с творческими возможностями и способностями.

При выборе содержания образования нужно руководствоваться не только принципами, но и специальными критериями. Рассмотрим некоторые из них, предложенные отечественным дидактом Ю. К. Бабанским, более подробно.

1. Критерий целостного отражения задач формирования всесторонне развитой личности дает возможность проверить, были ли применены в учебной программе по предмету все необходимые теории, законы, понятия, методы, которые дают возможность целостного представления той или иной науки. Этот

критерий позволяет определить, применялись ли на практике базовые виды деятельности, обеспечивающие развитие и воспитание личности и совершенствование ее познавательных интересов.

2. Критерий научной и практической значимости содержания образования, согласно которому в любой учебной программе должны применяться только самые универсальные и информативные элементы знания, необходимые для раскрытия смысла основных теорий, законов науки и ее методов.

3. Критерий соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста дает возможность проверить знания учащихся с помощью контрольных срезов, анализа результатов вступительных экзаменов. При этом у учеников не должно быть повышенной утомляемости во время полного усвоения ими учебного материала за определенное время.

4. Критерий соответствия объема содержания времени изучения данного предмета используется во время лабораторного эксперимента. Проводятся контрольные срезы на качество усвоения учебного материала. Причем их время и объем строго ограничены.

5. Критерий соответствия содержания образования имеющейся учебно–методической и материальной базе современной школы. К примеру, чтобы ввести в учебный процесс новые лабораторные работы, необходимо прежде позаботиться о наличии необходимого оборудования.

4. Государственные образовательные стандарты

Об образовательных стандартах в нашей стране заговорили не так давно. Их возникновение связано с необходимостью не только сохранения единого образовательного стандарта в государстве, но и с обеспечением достаточного качества и уровня образования в различных учебных учреждениях.

Образовательным стандартом называется система основных параметров, которые принимаются в виде государственной нормы образованности . Эта норма отражает общественный идеал образования и учитывает возможности отдельного человека и системы образования по достижению этого идеала.

Стандарт образования был утвержден в Законе РФ «Об образовании» и декларирует обязательный уровень требований к подготовке выпускников. Согласно этому стандарту определяются содержание образования, методы, формы, средства обучения и контроля. В Законе РФ записано, что стандарт включает лишь минимально необходимый уровень образованности выпускников школы. Несмотря на существующие государственные стандарты, в каждом отдельном учебном заведении содержание образования может варьироваться, т. е. иметь небольшие отступления от установленной нормы.

Что касается государственного стандарта общего среднего образования, то сюда входят, во–первых, базовый учебный план, во–вторых, образовательные стандарты – как для школы, так и для всех учебных предметов, в–третьих, требования к минимальному уровню усвоения материала для начальной, основной и старшей ступеней. Согласно принятому стандарту содержание образования по каждому учебному предмету содержит две основные части:

– неизменяемое инвариантное ядро;

– вариативную часть, постоянно обновляющуюся и изменяющуюся.

В государственном стандарте общего среднего образования принято выделять три составные части:

– федеральную;

– национально–региональную;

– школьную.

Федеральная часть рассматривается как нормативная. Ее нормативы обеспечивают общее образовательное пространство в

государстве . *Национально–региональная ча* сть, связанная с регионами, отражает особенности той или иной местности. Она определяет нормы образованности при изучении родного языка и литературы, истории, географии и других предметов, которые отражают специфику местности и ее жителей. *Школьная часть* находится в компетенции школы. Она отражает ее направленность и специфику.

В состав федеральной и национально–региональной частей входят:

– содержание образования, на каждом уровне обучения представленное государством;

– требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках требующегося объема содержания;

– максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников, распределенный по годам обучения.

Школьники должны выполнять требования образовательного стандарта. Тем не менее, у них есть возможность самим определять уровень овладения учебным материалом. В этом случае они могут ограничиться минимальными требованиями, снизив, таким образом, нагрузку. При этом они смогут реализовать свои творческие возможности и склонности в других направлениях обучения. Государственный стандарт является базой создания учебных планов и программ, учебников и учебных пособий.

5. Общее, политехническое и профессиональное образование

Существует три вида образования: *общее, политехническое* и *профессиональное* . ***Общее образование*** человек приобретает как в школе, так и в профессиональных средних и специальных учебных заведениях. Иногда оно может быть получено посредством самообразования.

Особенностями такого образования являются широта и всесторонность. В нем гармонично сочетаются как естественные, так и гуманитарные предметы. Их изучение дает возможность обеспечить формирование познавательных интересов и основу для дальнейшего обучения.

При ***политехническом образовании*** человек знакомится с научными основами современного производства. В средних специальных учебных заведениях у человека формируют умения применять самые простые технологии, технические приспособления, инструменты, вычислительную технику. Политехническое образование дает прекрасную возможность учащимся подготовиться к выбору будущей профессии. Оно же замечательно сочетает теорию и практику.

Профессиональное образование дает возможность получить квалификацию для той или иной профессиональной деятельности. Начинается оно еще в школе, а затем продолжается в профессиональных технических училищах, в средних специальных, а также в высших учебных заведениях. Параллельно с профессиональным осуществляется и общее образование, обеспечивающее общее развитие учащихся.

6. Содержание начального образования

Проблема содержания образования в начальной школе на сегодняшний день весьма актуальна. От того, насколько верно она будет решена, зависит уровень начального образования детей. В этом плане очень верными могут стать слова, сказанные В. А. Сухомлинским: «Тридцать лет работы в школе открыли мне один важный, на мой взгляд, секрет – своеобразную педагогическую закономерность: в средних и старших классах отставание, неуспеваемость появляются главным образом потому, что в годы учения в начальных классах ученик не запомнил на всю жизнь, не сохранил твердо в памяти тех элементарных истин, которые являются как бы фундаментом знаний». По его мнению, основной задачей начальной школы является обучение ребенка письму, счету и чтению.

Начальное образование базируется, во–первых, на личном опыте, приобретенном ребенком во время дошкольного воспитания, во–вторых, на представлениях об окружающем мире, полученных от собственных впечатлений и в период общения с друзьями и взрослыми, в–третьих, на выслушивании рассказов, участии в играх, просмотре телепередач и т. д.

Когда будет пройден теоретический материал, начинается выполнение практических упражнений. Так теория закрепляется на практике. В то же время формируются навыки устной и письменной речи, а также самостоятельной работы.

Содержание учебного материала дает возможность сформировать нравственные качества личности школьника. Сюда можно отнести его организованность, дисциплинированность, отзывчивость, доброту и другие положительные качества. При этом начальное образование призвано обеспечить:

– базу для разностороннего развития ребенка;

– развитие познавательных интересов и активности;

– подготовку к продолжению образования в средних и старших классах.

Базой для дальнейшего обучения в школе являются знания, умения и навыки. Чем больше будет заложено в школьника в начальных классах, тем выше окажется уровень его дальнейшей учебы в старших классах. Но при этом школьник не должен быть чрезмерно перегружен информацией. Знания младшего школьника должны состоять из:

– фактов;

– понятий о реальных объектах и явлениях, сформированных на уровне наглядно–образного мышления;

– теоретических понятий, которые сформировались в ребенке в результате словесно–логических рассуждений и доказательств.

В связи с изменением современного мира и появлением в нем новых явлений и понятий появилась необходимость во введении новых предметов, таких как «Обществознание» и «ОБЖ». Естественно и то, что современные младшие школьники сильно отличаются от тех, что были 10 лет назад. Они стали более развитыми и эмоциональными. В связи с этим необходимо постоянное совершенствование методов обучения и содержания обучения. Если будет выполнена эта задача, значит, мы сможем идти в ногу со временем, успешно готовя будущее поколение к реальной жизни.

7. Учебные планы и программы

Содержание образования реализуется в учебных планах и программах. ***Учебным планом*** называется нормативный документ, в котором содержатся:

– структура и продолжительность учебного года, учебных четвертей и каникул;

– перечень учебных предметов и их распределение по годам обучения;

– недельное и годовое распределение времени на изучение учебных предметов в каждом классе.

Принято выделять несколько видов учебных планов:

– базисный учебный план;

– типовой учебный план;

– учебный план школы.

Базисный учебный план является неотъемлемой частью государственного образовательного стандарта. В связи с этим его утверждение происходит в Государственной Думе и Министерстве образования. В состав этого плана входят:

– продолжительность обучения;

– список необходимых предметов и недельная нагрузка;

– обязательная максимальная нагрузка;

– нагрузка учителя, которая оплачивается ему государством.

Базисный учебный план содержит вариант плана, учитывающего национальные и региональные особенности школы. Базисный план необходим также для определения уровня финансирования школы.

На основе базисного плана формируется типовой план. Как и базисный, он утверждается в Министерстве образования. Типовой план является не только основой для создания учебного плана, но и носит рекомендательный характер.

В свою очередь составление учебного плана школы происходит на основе базисного и типового планов. Его главным критерием является то, что он призван учитывать особенности каждой школы. Учебный план школы – это нормативный документ, по которому функционирует школа. В его состав входят следующие разделы:

– список обязательных предметов;

– обязательные предметы по выбору;

– факультативные предметы и их распределение согласно годам обучения;

– недельный и годовой объемы времени, необходимые для каждого предмета.

Для одной школы характерно наличие сразу нескольких учебных планов, а также их вариантов. В учебном плане принято выделять три основных вида занятий:

– обязательные занятия, составляющие образовательное ядро;

– обязательные занятия по желанию школьников;

– факультативные занятия, являющиеся необязательными и предлагаемые школьникам на выбор.

В состав учебного плана школы включаются также федеральный, национально–региональный и школьный разделы. Такой план составляется каждый год и утверждается на педагогическом совете школы.

Учебной программой называется нормативный документ, который определяет:

– содержание базисных знаний, умений и навыков по отдельному учебному предмету;

– логику и последовательность изучения тем и вопросов;

– общий объем времени, отведенный на их изучение.

Структурно–учебные программы составляются по–разному. Самыми распространенными схемами считаются *линейная, концентрическая, ступенчатая и смешанная.* Согласно ***линейной схеме*** учебный материал располагается в непрерывной последовательности и осваивается учащимися лишь раз за весь период обучения. Однако у этой схемы есть один существенный недостаток, а именно – неравномерное нарастание трудностей изучаемого материала и отсутствие возможности возвращения к ранее пройденному.

В соответствии с ***концентрической схемой*** учебный материал подразделяется на отдельные части. Так, в первую очередь изучается наиболее простой материал, а затем более сложный. При этом содержание первого концентра кратко повторяют при изучении второго.

В чем же преимущество концентрического расположения? Дело в том, что трудности учебного материала нарастают постепенно, а не сразу, благодаря чему у школьников возникает возможность как можно глубже усвоить его. Но наряду с достоинствами есть и недостатки. Один из самых главных заключается в том, что на повторение пройденного материала уходит слишком много времени.

Отличительная черта ***ступенчатой схемы*** в том, что учебный курс делится на две части. При этом некоторые разделы изучаемого материала рассматриваются только в первой части, а какие–то – только во второй. Однако есть и такие темы, которые изучаются и тут, и там. Что касается достоинств такого построения, то следует заметить, что учебный материал

распределяется по годам обучения равномерно, т. е. в соответствии с возрастом и по мере усложнения процесса обучения. Ступенчатая схема используется при изучении физики.

Смешанная схема построения – это соединение двух структур – линейной и концентрической. При этом материал изучается по максимально гибкой системе, т. е. распределяется на отдельные разделы по различным схемам.

Учебные программы подразделяются на вариативные, авторские, типовые, рабочие и т. д. Рассмотрим каждую подробнее. Так, типовая учебная программа составляется на основе требований государственного стандарта. Ее утверждение происходит в Министерстве образования. Типовая учебная программа носит рекомендательный характер и является отражением новых достижений той или иной науки. Типовые программы составляются очень долго и тщательно, в их создании принимают участие многие специалисты.

Что касается рабочей программы, то она создается непосредственно самим учителем на основе типовой программы. При ее разработке учитываются методические и технические возможности не только школы, но и учителя. Здесь также имеет значение уровень подготовленности учащихся. Рабочая программа отражает национально–региональную, а также школьную специфики.

Созданием авторских программ занимаются опытные учителя. В них содержатся авторские подходы к обучению, т. е. вполне допустимы оригинальные построения учебного предмета. Тем не менее, они все же учитывают требования образовательного стандарта. Обычно такие программы составляются для предметов с углубленным изучением, которые выбирает сам школьник.

Обычно в учебной программе выделяют три части.

1. Объяснительная записка : в ней излагаются цели и задачи изучения предмета.

2. Содержательная часть : здесь изложены тематический план, перечень тем, основных понятий и законов, а также список тех знаний, умений и навыков, которые должны приобрести ученики. Сюда же входят рекомендуемые методы обучения и формы учебных занятий.

3. Методические указания : критерии оценки знаний, умений и навыков; перечень средств наглядности и технических средств обучения, а также рекомендуемая литература.

8. Учебники

Содержание образования фиксируется в учебной литературе. К ней принято относить *учебники, учебные пособия , задачники, хрестоматии, справочники, словари, атласы , карты* и т. д. А в последнее время в качестве учебных материалов используются *видеокассеты, компакт–диски , дискеты* и т. д. Но, несмотря на все эти нововведения, основным источником знаний по–прежнему является учебник, поэтому от его качества напрямую зависит эффективность обучения.

Учебник должен не только нести полезную информацию, но и быть интересным, познавательным. В настоящее время существует огромное количество различной учебной литературы, но, к сожалению, не вся она отвечает требованиям современного качественного обучения. Словом, проблемы создания хороших учебников для школы очень актуальны, поэтому обсуждаются даже на научных конференциях.

Учебник только тогда считается хорошим, когда он, во–первых, обеспечивает школьников необходимой информацией. Помимо информации, содержащей обязательные знания по предмету, в нем должны быть помещены вспомогательный, справочный и прочие материалы. Во–вторых, задача учебника – побуждать учащихся к самостоятельному дополнительному изучению предмета и формировать его познавательные интересы. В–третьих, в учебнике необходимо найти место для заданий по проверке и самопроверке того, как усвоен учебный материал.

Обычно любой стандартный учебник состоит из учебного текста, иллюстраций, контрольных вопросов, заданий, упражнений, задач, особых шрифтов и выделений, подписей, памяток, а также оглавления, примечаний, предметного и авторского указателей и т. д. Помимо того, что учебник призван нести достоверную и познавательную информацию, он должен быть и экологически чистым. В связи с этим в последнее время все большее значение приобретает качество бумаги, шрифта, иллюстраций и т. д. Ведь все это оказывает воздействие не только на утомляемость школьников, но и на их здоровье.

Учебники для традиционной системы обучения уже довольно долгое время не меняются, но в последнее время создаются альтернативные пособия. В них учебный материал излагается по–разному. Предлагаются также новые методы обучения. Таким образом, у учителей есть возможность выбрать для себя оптимальный вариант.

Тема 3. Процесс обучения

1. Понятие о процессе обучения

Процесс в переводе с латинского processus значит, «движение вперед». Следовательно, ***процессом обучения принято называть совокупность действий учителя и ученика, направленных на решение задач образования.*** Процесс обучения всегда является частью педагогического процесса. Иногда его называют учебным процессом. Традиционно процесс обучения тесным образом связан с познавательной деятельностью ученика. Именно в процессе обучения у учеников формируются знания, умения и навыки. Одновременно с этим происходит воспитание и развитие школьников. Однако в дидактике процессы обучения и воспитания всегда было принято рассматривать каждый в отдельности.

Наряду с двумя перечисленными выше понятиями встречается еще один термин – *«учебно–воспитательный процесс».* Здесь обучение и воспитание рассматривают вместе. Это значит, что большинство современных исследователей в этой области все чаще рассматривают обучение и воспитание в совокупности.

Процесс обучения тесным образом связан с познавательной деятельностью. Школьник, иными словами, одновременно познает мир и усваивает социальный опыт старших поколений. На первый взгляд процесс обучения очень прост. Но это обманчивое впечатление. На самом деле процесс обучения – сложный, основанный на определенных закономерностях. Это закономерности познания человеком окружающего мира.

Обучение является специально организованной познавательной деятельностью. В связи с этим у него есть особенности. Во–первых, обучение содержит собственные виды и формы, а во–вторых, оно имеет свои цели, задачи, содержание, принципы и методы познания.

Особенности учебного процесса тесным образом связаны с историческим ходом жизни общества. Связаны они с потребностями общества, с экономическими, политическими и культурными особенностями той или иной эпохи, а также с уровнем их развития. К примеру, в период Средневековья учебная система имела догматический характер. Приветствовалось механическое и бессмысленное заучивание словесных формулировок, теорий, понятий и т. п., предлагаемых в качестве непреложных истин. В связи с этим ученики в то время получали весьма скудное и ограниченное образование.

В следующий исторический период господствовал другой метод обучения, а именно – объяснительно–иллюстративный.

Целью учителя было дать объяснение различным процессам и явлениям и проиллюстрировать свои доказательства на ярких, показательных примерах. Словом, ученики имели возможность хорошенько осмыслить новый материал, а затем воспроизвести его собственными словами. Благодаря этому они прекрасно его запоминали и усваивали.

В современном обучении применяют другой метод, включающий в себя сознательное и активное получение и усвоение знаний, умений и навыков, формирование и развитие у школьников познавательных интересов. В последнее время обучение в школе направлено на раскрытие и развитие творческих способностей учеников. А в связи с возрастанием научно–технического прогресса школа уже не может дать тот объем знаний, который становится необходим человеку в жизни. Поэтому одной из целей, поставленных перед ней, остается привитие человеку потребности в постоянном пополнении своих знаний.

И все же специально организованное обучение дает возможность ускорить развитие каждого школьника. В процессе такого обучения ученик познает основные закономерности окружающего мира.

Несмотря на то, что существует масса учебников, из которых можно почерпнуть огромное количество сведений, они не могут обеспечить усвоения всей системы научных знаний. И все же главным условием успешного обучения являются как учебный материал, так и учебник.

Обучение сочетает в себе два вида деятельности – учителя и ученика. В совокупности этих видов проявляется двусторонний характер обучения. Причем деятельность учителя в процессе обучения считается очень важной, так как он – основной организатор и руководитель проводимой учеником работы. Учитель не только управляет, но и контролирует познавательный процесс, осуществляемый учеником.

От важности участия учителя в процессе обучения говорили еще дидакты прошлого, например А. Дистервег. Он видел в учителе «солнце для Вселенной», считая, что тот является источником силы, приводящей в движение «машину обучения». Исследователь утверждал, что последняя просто заржавеет, если учителю не удастся вдохнуть в нее движение и жизнь.

В процессе познания не менее важную роль играет деятельность и самого ученика. Ведь в конечном итоге результат процесса обучения напрямую зависит от того, насколько осознанно и самостоятельно приобретены знания и как они применялись на деле. В связи с этим самого ученика принято

рассматривать не только как объект обучения, но и как его субъект.

Процесс обучения имеет ряд внутренних противоречий, которые считаются его движущей силой. Парадоксально, но они обеспечивают его движение и развитие. Таких противоречий много, но мы перечислим лишь некоторые из них.

1. Противоречие, связанное с выдвигаемыми познавательными задачами и существующим уровнем знаний, умений и навыков учеников, а также с их умственным развитием.

2. Противоречие, связанное с личным опытом школьника до начала процесса обучения и с его переоценкой в период обучения.

3. Противоречие, связанное с необходимой в обучении схемой размышлений и с привычной для ученика к структурному мышлению.

4. Противоречие, связанное с наукой и учебным предметом.

5. Противоречие, связанное с соотношением как чувственного и рационального познания, так и конкретного и абстрактного.

Считается, что это противоречие особенно важно в период обучения в начальных классах. Дело в том, что младшие школьники в это время стоят на пути перехода мышления от конкретного к абстрактному.

Итак, главной целью учителя должно стать выявление, формирование и применение всех перечисленных противоречий. Это даст возможность активизировать познавательную деятельность школьников.

Во время процесса обучения необходимо ориентироваться на несколько правил:

– учебная задача должна согласовываться с возрастными особенностями учащихся, с их уровнем развития, а также со знаниями, приобретенными ранее;

– поставленные задачи должны иметь свое решение, при этом, находя его, ученики активизируют свою познавательную деятельность;

– решение тех или иных учебных задач позволяет вывести школьника на новый этап, к решению более трудных задач.

Все это в конечном итоге делает процесс обучения непрерывным.

2. Функции процесса обучения

Существуют три основные функции процесса обучения: *образовательная, воспитательная и развивающая* . Они тесно связаны между собой, что дает возможность формировать необходимые качества человека, которые будут ценны не только для самой личности, но и для всего общества в целом. В связи с этим большое значения имеют не только приобретаемые знания, умения и навыки, но и отдельные качества человека, вырабатывающиеся за время обучения. Реализуясь на практике в процессе обучения, эти функции позволяют достигнуть поставленной цели обучения и воспитания подрастающего поколения.

Образовательная функция выполняется посредством приобретения знаний, умений и навыков.

Что касается ***воспитательной функции*** , на деле она реализуется при становлении необходимых в современной самостоятельной жизни качеств индивида. К основным следует отнести волевые, эстетические, нравственные и другие качества. При этом формируется диалектико–материалистическое мировоззрение, в результате чего складывается всесторонне и гармонично развитая личность.

Результатом ***развивающей функции*** считается умственное развитие школьников, становление их познавательных качеств.

К познавательным качествам человека принято относить познавательную активность, природные способности, логическое мышление, способности к умозаключениям и выполнению логических операций.

На начальном этапе обучения в школе развивающая функция направлена на развитие свойств высшей нервной деятельности, что обеспечивает формирование познавательных и интеллектуальных возможностей ребенка.

В связи с этим очень популярным в настоящее время является развивающее обучение. Оно заключается в том, что в обучение школьников включаются виды деятельности, способствующие развитию сенсорного восприятия, двигательной, интеллектуальной, волевой, эмоциональной и мотивационной сфер. И если на ранних этапах развития образования на эти элементы процесса обучения не обращали должного внимания, то в настоящее время они стали широко применяться в учебной практике. Авторами этой системы считаются такие исследователи, как Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и М. А. Скаткин.

3. Структурные элементы процесса обучения

Структура процесса обучения – это его строение, основные элементы и связи между ними.

В структуре процесса обучения принято выделять несколько элементов:

– *деятельность преподавателя;*

– *деятельность ученика;*

– *содержание образования.*

Без этих компонентов обучения нет и не может быть. Причем цель обучения достигается только в случае взаимодействия этих трех компонентов. Главными составляющими в процессе обучения являются взаимодействия учителя и ученика. Учитель организует деятельность ученика и направляет ее в нужное русло. Он дает какой–то учебный материал, который ученик в свою очередь принимает и усваивает. Далее учитель проверяет, как ученик усвоил все то, что ему было дано, после чего ученик демонстрирует результат своей учебной деятельности.

На следующем этапе совместной деятельности учителя и ученика первый дает новый материал или повторяет старый. Так, через совместное двустороннее взаимодействие формируется некая целостность процесса обучения. Причем здесь следует говорить как о прямом, так и о опосредованном взаимодействии, когда ученик без посторонней помощи выполняет задание учителя.

Огромное значение для успешного взаимодействия имеет характер общения. Чем ровнее и доверительнее общение, тем благоприятнее морально–психологический фон. Все это оказывает непосредственное воздействие на процесс активного учения и увлеченного отношения к предмету. Более того, то, насколько положительны воспоминания человека о годах, проведенных в школе, напрямую зависит от общения в этот период с учителями. Если воспоминания у человека в основном отрицательные, скорее всего у человека в прошлом не сложились отношения с учителями. И наоборот, когда человек с добротой и благодарностью вспоминает школьные годы, значит, учителя смогли найти к нему подход и установили психологический контакт, который не прервался даже по прошествии многих лет.

Существует еще одно структурное деление процесса обучения, согласно которому принято выделять следующие элементы:

– целевой;
– стимулирующе–мотивационный;
– содержательный;
– операционно–деятельный;
– контрольно–регулировочный;
– оценочно–результативный.

***Целевой** компонент* включает в себя требования программы. При этом должен учитываться уровень развития школьников. Более того, нельзя забывать о целях и задачах изучения предмета, урока или темы.

***Стимулирующе–мотивационный** компонент* выступает в роли стимулятора как положительных мотивов учения и интереса, так и потребностей решать поставленные задачи. Этот компонент связан с деятельностью учителя. В процессе обучения он применяет различные методы и средства.

***Содержательный** компонент* связан с созданием учебных планов, программ, учебников, а также с конкретным уроком.

Операционно–деятельным компонентом является совместная работа учителя и ученика в процессе обучения с целью передачи социального опыта старших поколений. На практике он находит свое выражение в виде методов, средств обучения.

***Контрольно–регулировочный** компонент* дает возможность установления обратной связи в процессе обучения. Этот компонент также выступает в виде корректирующего и регулирующего средства в процессе обучения. Его реализация происходит в совместной деятельности учителя и ученика. К примеру, после написания диктанта учитель проверяет ошибки учеников, а те впоследствии работают над ними.

***Оценочно–результативный** компонент* связан с оценкой результатов обучения и соответствия их поставленным учебно–воспитательным задачам.

Словом, можно еще раз сделать вывод, что все производные процесса обучения тесно взаимосвязаны. Но их соотношение в зависимости от той или иной ситуации, от целей и задач обучения может меняться.

4. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения

Цель учителя в процессе обучения – регулирование познавательной деятельности школьников, направленной на усвоение учебного материала. Однако методы передачи знаний, умений, навыков, а также роль ученика в процессе обучения на протяжении развития школы различались. Раньше главной обязанностью учителя являлась передача суммы знаний и умений ученикам, при этом школьники оставались лишь пассивными слушателями. Такой метод получил в дидактике название *информационного* или *традиционного* . На современном этапе существования школы ситуация коренным образом изменилась. Теперь учитель выступает главным образом в роли организатора активной деятельности самих школьников. В результате они сами усваивают необходимые знания, умения и приобретают навыки. Такой подход получил название «деятельный подход к обучению».

Деятельность учителя в процессе обучения делится на следующие составляющие.

1. Планирование . Это процесс, связанный с составлением календарно–тематических и поурочных планов. При этом, чтобы подготовиться к очередному уроку, учитель использует прежние наработки или использует методические пособия и журналы.

2. Организация работы учителя – это подготовительный и исполнительский этапы. Учитель подготавливает наглядные материалы, ищет необходимую литературу, выступает организатором и исполнителем процесса обучения.

3. Подготовка работы учеников . Ее составными частями являются постановка целей и задач урока, формирование необходимых для усвоения знаний условий, инструкции о видах деятельности. При этом учитель сможет в любой момент помочь ученику в выполнении заданий.

4. Стимулирование активности учеников . Используя этот метод, учитель, во–первых, привлекает их внимание, во–вторых, побуждает высказывать свою любознательность, в–третьих, снижает порог восприятия учебного материала. Но учитель должен постоянно стимулировать учеников, как на начальном этапе урока, так и в его процессе. Очень важно удержать внимание школьников в конце урока, когда они уже порядком подустали.

5. Текущий контроль и коррекция . На этом этапе учитель наблюдает за деятельностью учеников, за их ответами на

вопросы. Происходит это во время собеседования, в процессе самостоятельной работы. Очень важно следить за тем, чтобы были выявлены недостатки, затруднения, ошибки ребят. Причем нужно не только их выявить, но и принять соответствующие меры по их дальнейшему предупреждению. Таким образом, учитель сможет совершенно точно определить, насколько рационален выбранный метод обучения. При необходимости нужно его подкорректировать.

6. Анализ результатов . Это последний этап в процессе преподавания. Но его все же лучше проводить на каждой ступени процесса обучения. Ну а чтобы выполнять его как можно успешнее, нужно учитывать уровень формирования умений, изучать причины пробелов в знаниях, умениях и навыках.

Очень часто в знаниях учеников возникает много пробелов. Это зависит от нескольких факторов. Во–первых, имеет значение качество преподавания, во–вторых, уровень дисциплины, в–третьих, отношение к учению. Сюда же следует отнести степень сформированности навыков, умение работать с книгой, а также темп чтения и письма.

После анализа результатов можно говорить о резервах совершенствования процесса обучения и повышении квалификации преподавателя.

Как и деятельность учителя, деятельность ученика в процессе обучения можно разделить на несколько этапов.

1. Ученики принимают учебные задачи и план работы, предложенные учителем.

2. Они осуществляют учебные действия.

3. Они регулирует и корректирует учебную деятельность под руководством учителя.

4. Они анализируют результаты своей учебной деятельности. При этом анализом руководит учитель или они контролируют этот процесс самостоятельно.

Не меняется структура деятельности ученика и в процессе самостоятельной работы.

Говоря о деятельности школьников в рамках учебного процесса, не следует забывать и о психологических теориях обучения. К таким теориям следует отнести, во–первых, теорию развивающего обучения, а во–вторых, теорию деятельного подхода в обучении. В процессе обучения нужно ориентироваться прежде всего на развитие личности. И тут имеет значение не то, каких высот он уже достиг, а то, сколько он еще должен и может достичь.

В процессе обучения ученики должны приобретать знания, умения и навыки по различным видам деятельности. Можно

сделать вывод, что все это оказывает огромное влияние на развитие человека.

Деятельность как учителя, так и учеников направлена прежде всего на усвоение учебного материала. Процесс усвоения осуществляется поэтапно. Так, сначала идет восприятие информации, потом ее осмысление. На следующем этапе полученная информация понимается, после чего начинается ее обобщение, затем закрепление и наконец применение.

Процесс восприятия затрагивает сразу как знаковый, так и словесный уровни. В связи с этим учителю необходимо учитывать, что воздействовать требуется одновременно на несколько органов чувств. Здесь крайне важен накопленный жизненный опыт. В наибольшей степени это должно касаться обучения в младших классах, так как восприятие у этих школьников не отличается устойчивостью, а мышление – эмоционально–образное.

Далее, когда материал будет воспринят, его обязательно следует осмыслить и хорошо понять. При этом должны быть проведены параллели между явлениями, раскрыты причины и следствия, мотивы поведения литературных героев и т. д. Благодаря этому начинает устанавливаться отношение школьника к материалу.

После осмысления материала происходит его обобщение. Тут школьник может выделить те или иные черты предметов и явлений и выявить основное. В этом случае учителю необходимо использовать в своей работе различного рода таблицы, схемы и классификации. Все это поможет ученикам лучше запомнить информацию.

Чтобы лучше запомнить тот или иной материал, потребуется закрепить его. Сделать это можно по–разному: во–первых, путем заучивания; во–вторых, при помощи воспроизведения основных элементов учебного материала; в–третьих, при выполнении соответствующих упражнений и практических работ. Чтобы ученики как можно лучше запомнили учебный материал, его понадобится проиллюстрировать новыми примерами, упражнениями. Очень полезно, если ученики будут приводить свои примеры.

То, насколько эффективно будут применяться полученные знания на практике – в учебе и в жизни, зависит от уровня преподавания учебного материала. При этом важно помнить, что все эти этапы взаимосвязаны, хотя иногда и осуществляются в иной последовательности. Так, чтобы сделать теоретическое обобщение, необходимо прежде рассмотреть и тщательно разобрать пример, его иллюстрирующий.

Тема 4. Законы и закономерности процесса обучения

1. Понятие о законах и закономерностях процесса обучения

Одной из функций дидактики как науки является *познание процесса обучения* . Результат этого познания – выявление объективно существующих законов и закономерностей дидактического учебно–воспитательного процесса.

Закономерностями являются существенные, устойчивые, объективные, повторяющиеся связи между компонентами учебного процесса. *Законом* же называют строго зафиксированную закономерность, когда точно выявлены ее характер, форма и пределы ее проявления. Законы и закономерности – главное содержание любой научной теории, науки.

Совсем недавно в отечественной науке рассматривались, причем в отрыве от соответствующих законов, только самые общие закономерности, а понятие «закон» практически совсем не использовалось. Только в течение последних нескольких десятилетий российские ученые–педагоги начали осваивать богатый опыт зарубежной дидактики в этом отношении. И все же большинство дидактов и педагогов не признают установленные педагогикой законы и закономерности. Тем самым они не признают педагогику как науку.

Еще в период античности проявлялись первые попытки установить педагогические законы и закономерности. Например, Аристотель, Платон и Квинтилиан пытались обобщить практику обучения в виде свода определенных правил. Сократ строил свою педагогическую теорию прежде всего на идее о том, что основное назначение учителя – это помочь родиться мысли в голове ученика.

Дистервег создал несколько групп обучения по видам объектов. Первая группа относилась к учителю, вторая – к объекту обучения, третья – к ученикам. Также существовала группа правил, которые он назвал законами. Коменский строил дидактику в виде системы правил. Песталоцци создал следующий педагогический закон: он представлял, что умственное развитие ребенка идет от смутного созерцания к ясным представлениям о предмете, а от них – к ясным понятиям.

А русский ученый К. Д. Ушинский под закономерностями обучения понимал правила и наставления. Он писал: «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развитее и сильнее».

На рубеже XIX—XX вв. педагогика стала использовать

математическую обработку результатов, экспериментальные методы исследований. Так, в конце XIX в. ученым *Г. Эббингаузом* была впервые разработана так называемая «кривая забывания». Она показывает экспоненциальное падение объема запоминаемого материала с течением времени. После этого *Э. Мейман* также сформулировал свои дидактические законы, в которых описывал развитие ребенка.

Американские ученые *Дж. Дьюи и Э. Торндайк* в начале XX в. сформулировали несколько дидактических законов. Их исследования способствовали ускоренному развитию дидактических исследований в Америке и Западной Европе.

В 20–е гг. XX в. отечественный педагог *С. Т. Шацкий* вывел свою закономерность. Он заметил, что чем больше ученики тратят сил в процессе учебной работы, тем больше они приобретают знаний. Большую популярность в середине XX в. приобрела *теория бихевиористов* . Они расчленили процесс обучения на его простейшие составляющие. Это позволило им выделить и строго зафиксировать дидактические переменные и установить связи между параметрами обучения. Они также создали знаменитую формулу S = R = P (стимул, реакция, подкрепление), которая позволила перекинуть мост от психологии к дидактике и стимулировать совместные психолого–педагогические исследования.

В 30–е гг. XX в. произошел разгром дидактики, который резко затормозил исследования отечественных дидактов в области исследования законов и закономерностей процесса обучения. Однако в последнее время исследования в этом направлении стали очень интенсивно развиваться и в нашей стране.

2. Законы процесса обучения

За всю историю существования педагогики было открыто очень мало законов. Только в педагогических работах последних лет сформулировано значительное количество педагогических законов. Но все же еще рано говорить об их строгой системе, так как некоторые из них трудно назвать законами, потому что они выражают прежде всего не внутренние и устойчивые связи, а внешние и вариативные. Многие из таких законов отражают не функционирование и развитие, а только структуру педагогического процесса.

Первым из дидактов, кто сумел открыть педагогический закон, был *И. Песталоцци* , сформулировавший *закон умственного развития ребенка* . Этот закон гласит: «От смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям». Песталоцци также сформулировал великий *закон педагогики* : «Каждый предмет действует на наши чувства в зависимости от степени его физической близости или отдаленности». Но в современной дидактике эти законы не принято считать законами, потому что они не основываются на достаточных причинно–следственных связях, а в большей степени являются обобщением практики. Но, с другой стороны, выработанные Песталоцци законы и сейчас представляют интерес в практике работы с детьми.

С современных позиций дидактики первые законы педагогики были разработаны немецким педагогом и психологом, основателем экспериментальной педагогики *Э. Мейманом* . Он сформулировал следующие *пять законов педагогики* .

1. Развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками.

2. Ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка.

3. Неравномерность душевного и физического развития.

4. Закон видоизменения.

5. Закон повторения.

В начале XX в. другой ученый *Э. Торндайк* также сформулировал несколько законов.

1. Общий закон ассоциаций.

2. Закон аналогий.

Эти два закона показывают, что чувства, мысли и поступки ребенка связаны с тем, что он чувствовал, думал и как он поступал в прошлом. А еще они связаны с тем, каковы его склад и направление ума в настоящее время. Другими словами, можно

сказать, что если стимулировать учебную деятельность ребенка, то ее результаты будут такими же, какие его удовлетворяли в прошлом.

3. Закон эффекта показывает, что если у ребенка процесс установления связи между ситуацией и ответной реакцией сопровождается состоянием удовлетворения, то прочность этой связи возрастает.

4. Закон сохранения противоположен закону эффекта. Он показывает, что если в течение некоторого времени связь между ситуацией и ответом не возобновляется, а ученик не получает от своего ответа удовлетворения, то интенсивность этой связи ослабевает. Вследствие этого наблюдается меньшая вероятность правильного ответа.

5. Закон готовности.

6. Закон повторения.

Шесть законов Торндайка позволяют раскрыть глубинные механизмы учебной деятельности. На этих законах воспитано несколько поколений американских детей. Даже в настоящее время они все еще имеют большое влияние на построение учебно–воспитательного процесса в современных американских школах.

В середине XX в. профессор *Ладо* также занялся разработкой законов педагогики. В основе его теории лежат законы Э. Торндайка, которым он придал иную, более приближенную к практике обучения форму. Он сформулировал свои пять законов.

1. Закон взаимосвязанности показывает, что если два психических акта развиваются во взаимосвязи, то повторение одного из них приводит к появлению или закреплению второго.

2. Закон тренировки говорит о том, что чем больше ученик тренируется и практикуется в использовании новых знаний, тем лучше усваивается обратная реакция и тем дольше она сохраняется в памяти, т. е. ученик дольше помнит то, что он выучил.

3. Закон интенсивности. Чем дольше ученик тренируется над ответом, тем лучше он усваивает его, и поэтому он дольше остается в памяти.

4. Закон ассимиляции утверждает, что каждый новый стимул имеет способность вызывать реакцию, которая в прошлом была связана с этим же стимулом.

5. Закон результативности. Если реакцию сопровождать приятными последствиями, то такая реакция закрепляется. И наоборот, если реакция сопровождается неприятными последствиями, то ее стараются заглушить или же совсем избежать.

А вот отечественные дидакты, такие как *М. Н. Скаткин, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, Ю. К. Бабанский,* придерживаются другого подхода. Они сформулировали ряд своих педагогических законов, на которые в настоящее время опирается большинство отечественных дидактов. К их законам относятся:

1) закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения, отражающий объективный процесс определяющего влияния социального строя, общественных отношений на формирование всех элементов обучения и воспитания. Этот закон позволяет перевести социальный заказ на уровень педагогических методов и средств;

2) закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности учащихся показывает соотношение между педагогическим руководством и собственной активностью ученика в процессе обучения. Это соотношение всегда носит воспитывающий характер;

3) закон целостности и единства педагогического процесса разъясняет, как в педагогическом процессе могут соотноситься отдельные части и целое. Этот же закон обусловливает необходимость гармонического единства эмоционального, рационального, содержательного, поискового, сообщающего, мотивационного и операционного компонентов в обучении;

4) закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении;

5) закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.

Народный учитель СССР *В. Ф. Шаталов* сформулировал свой закон, который он сам назвал первым законом педагогики: «Развитие ребенка возможно только на основе глубоких и прочных знаний». Такая формулировка Шаталова сближает его закон с педагогическим принципом *Л. В. Занкова* о ведущей роли теоретических знаний, а также с идеей Л. С. *Выготского* о том, что обучение должно идти впереди развития.

Из всего сказанного выше можно сделать вывод о том, что данный раздел дидактики еще находится в стадии интенсивных поисков и что пока рано говорить о его завершении.

3. Отдельные характеристики и закономерности процесса обучения

Хотя закономерностей процесса обучения установлено достаточно много, часто не удается отделить психологические закономерности от чисто дидактических. Некоторые закономерности выводятся из принципов обучения, другие имеют форму дидактических правил.

Особенность закономерностей процесса обучения прежде всего состоит в том, что связи компонентов учебного процесса носят преимущественно вероятностно–статистический характер. Часть закономерностей действует всегда независимо от условий процесса и действий его участников. Но ряд из них оказывает влияние не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, т. е. во множестве случаев.

Большинство закономерностей обучения выводятся эмпирическим путем. Поэтому обучение может строиться на опыте. Но усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств и построение эффективных систем обучения требует теоретического знания о законах, по которым протекает процесс обучения.

Закономерности бывают внешними и внутренними. Внешние закономерности характеризуют зависимость процесса обучения от общественных условий: политической, социальной, экономической ситуаций, потребностей общества, уровней культуры и образования.

Под внутренними закономерностями процесса обучения рассматривают связи между его компонентами: между содержанием, средствами, методами, формами, целями. Проще говоря, эта закономерность рассматривает связь между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Две основные закономерности обучения состоят в следующем.

1. Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие обучения зависит от ряда условий. Частные проявления указанной закономерности зависят от этих условий.

2. Существует зависимость между воздействием учителя на ученика и результатами обучения. Эта закономерность говорит о том, что без взаимообусловленной деятельности участников процесса обучение само по себе состояться не может. Иначе можно сказать, что высокое качество обучения зависит от

интенсивности, сознательной учебно–познавательной деятельности учащегося.

3. Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал. *Закономерности процесса обучения делятся на дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.*

3.1. Уровни усвоения учебного материала

Прежде чем заняться собственно рассмотрением закономерностей, которые присущи процессу обучения, обратимся к уровням, на которых происходит усвоение учебного материала учеником. *В. П. Беспалько* выделил четыре уровня усвоения материала.

1. Ученический уровень . Он считается самым простым, поскольку на нем деятельность ученика носит чисто репродуктивный характер. Познавательным процессом на этом уровне управляет учитель, т. е. ученик действует по его подсказке. Чаще всего такая деятельность ученика имеет место при повторном восприятии ранее усвоенной информации.

2. Алгоритмический уровень . Он также относится к репродуктивному виду познавательного процесса школьника. Но теперь он действует по ранее усвоенному алгоритму, который он может воспроизвести по памяти.

3. Эвристический уровень . Он относится уже к продуктивной деятельности. Этот уровень становится действительным тогда, когда ученику требуется применить ранее усвоенные знания в новой, нетипичной ситуации, в которой задана цель, а как ее достичь, пока не совсем понятно. Поэтому уровень также называют поисковым, поскольку ученик осуществляет поиск новых путей решения.

4. Творческий уровень относится к чисто творческой деятельности школьника. Он осуществляется тогда, когда ученику известна цель лишь в общей форме, а пути ее достижения неизвестны вообще. При осуществлении этой деятельности он и получает новую информацию, создает новое знание.

В школьных условиях ученики обычно останавливаются на втором, алгоритмическом уровне, когда они добиваются лишь усвоения алгоритма учебных действий. Только самые лучшие школьники могут получать и выполнять задания эвристического и творческого уровней.

3.2. Кривая забывания

В 1885 г. немецкий психолог ***Г. Эббингауз*** впервые создал так

называемую ***кривую забывания*** . С ее помощью он показал, что число верных ответов со временем уменьшается по экспоненциальному закону.

Кривая забывания показывает, что наиболее быстро новый материал забывается в первые дни после его изучения, затем процесс забывания замедляется. Через два дня после получения новой информации в памяти ученика остается примерно 25 % от первоначально изученного материала. Проанализировав кривую забывания, можно сделать несколько выводов, полезных для практики обучения.

1. Необходимо обращаться к неотсроченному повторению. Практика показала, что если ученик начинает повторять материал через неделю, при подготовке к следующему уроку, то ему приходится практически заново изучать пройденный материал, потому что он не помнит большей части его содержания. Это так называемое отсроченное повторение. Чаще всего отсроченное повторение встречается у студентов, когда они начинают готовить материал только перед экзаменами. Если же повторять изученный материал на следующий день или же, что лучше всего, в этот же день, то повторять придется лишь его небольшой объем с незначительными затратами времени. А сумма знаний при этом нарастает.

2. Чтобы ученики лучше усваивали материал, необходимо, чтобы уроки по конкретному предмету проводились не менее двух, а лучше всего – трех раз в неделю. В настоящее время в старших классах практикуется проведение спаренных уроков. Но это становится благом только в тех случаях, если таких пар в неделю не менее двух.

3. Исследования современных ученых выявили, что процесс запоминания растет с возрастом учащихся. Если во 2–м классе прочность запоминания числовых данных у учеников составляла примерно 100 %, то в 5–м классе она возрастет на 200 %, а в 8–м классе – на 250 %.

4. Практика показывает, что процесс заучивания на 30, а то и 40 % становится эффективнее, если повторение чередуется с попытками воспроизвести материал. Например, ученик читает абзац из параграфа, а потом закрывает учебник и по памяти пересказывает его содержание.

3.3. Коэффициент усвоения учебного материала

Перед детальным описанием отдельных дидактических закономерностей обучения необходимо рассмотреть такую характеристику процесса обучения, как ***коэффициент усвоения учебного материала.***

В современной школе применяется пятибалльная система

отметок. Но многие дидакты сходятся на том, что эта система устарела, она дискредитирована явлением процентомании и не может служить количественным показателем качества знаний учащихся. Вот почему большинство дидактов в своих исследованиях давно используют коэффициент усвоения учебного материала К?, где индекс «?» указывает соответствующий уровень усвоения.

Коэффициент усвоения знаний можно определить следующим образом. Для этого составляется специальный тест, который должен соответствовать определенному уровню обучения. Кроме того, тест должен быть стандартным, проверенным на валидность и надежность. После составления необходимого теста с его помощью проводится тестирование учащихся, подсчитывается число верных ответов и сравнивается с эталонными ответами на данный тест. После этого определяется коэффициент усвоения, который высчитывается по формуле:

К? = Р/Рэ,

где Р – число верных ответов;

Рэ – число ответов по эталону.

Коэффициент усвоения знаний может также высчитываться в процентах. В этом случае он легко поддается нормированию и может быть приближенно переведен в любую шкалу отметок.

Использование коэффициента усвоения учебного материала позволяет объективнее оценивать знания учащихся и уйти от довлеющей в школе процентомании. Коэффициент усвоения знаний делает дидактику точной наукой. Он к тому же позволяет легко перейти на современную, рейтинговую систему учета и контроля знаний. Кроме того, он позволяет судить о завершенности процесса обучения.

3.4. Кривая научения

Зависимость коэффициента усвоения от числа включений элементов учебного материала в учебную деятельность называется кривой научения . Вначале количество знаний нарастает достаточно быстро, потом более медленно, и наконец кривая выходит практически на насыщение.

Кривая научения обычно представлена в виде координатной плоскости. Тогда по осям координат могут быть отложены разные величины, которые напрямую связаны с характеристиками процесса обучения. На оси X принято откладывать число включений учебного материала в учебную деятельность. А на оси Y откладывают коэффициент усвоения учебного материала К? для соответствующего уровня обучения или процент верных ответов.

Кривая научения позволяет сделать несколько выводов, полезных для исследования процесса обучения.

Вывод первый. Сложность учебного материала влияет на вид кривых научения. Если учебный материал легок, то кривая идет круто, а если материал трудный, то кривая идет более полого.

Вывод второй. Хотя кривая научения является возрастающей функцией от времени обучения, она монотонно приближается к первому уровню, но никогда не достигает его. Другими словами, можно сказать, что ни один дидактический процесс, ни одна дидактическая система не могут добиться стопроцентного усвоения учебного материала. Но тогда невольно возникает вопрос о том, когда же процесс обучения можно считать завершенным? Практика показала, что процесс обучения во многом можно считать завершенным при К? меньшем или равном 0,7. Это значение называется принципом завершенности процесса обучения. После достижения этого результата учащийся уже способен совершенствовать свои знания в ходе самообучения, даже если он совершает ошибки.

Вывод третий. Существует такое явление, как «порог восприятия учебного материала». Он означает, что в программе имеется такой учебный материал, который школьники способны освоить только после нескольких его включений в учебную деятельность. Во время первого включения учащиеся могут не воспринять его и совершенно не усвоить, так как не осознают его важности для учебного процесса. В таком случае задача педагога состоит в том, чтобы выявить наличие такого материала в программе, а затем принять меры для понижения порога его восприятия разными методами. Среди таких методов может быть указание на особую значимость материала, намек на то, что он будет внесен в контрольную работу или экзамен.

3.5. Скорость усвоения учебного материала

Чтобы оперировать количественными характеристиками и придать законам дидактики аналитическую форму, необходимо уметь измерять дидактические параметры процесса обучения. Ученые–дидакты пользуются понятием *«объем учебной информации»* (Q), который измеряется в битах, или дидактических единицах. Но чаще всего они применяют термины *«объем изучения» и «объем усвоения»* учебной информации. Вот какова процедура измерения скорости усвоения учебного материала.

1. Для начала берется законченный кусок учебного материала, рассчитанный на 4—6 плановых уроков, это примерно составляет от 180 до 270 мин. Потом подсчитывается необходимый объем усвоения Q, который обычно исчисляется в дидактических единицах.

2. Проводится обучение по определенной методике.

3. После прохождения учебного материала по нему

проводится тест и по формуле коэффициента усвоения высчитывается К? при заданном уровне усвоения «?».

По формуле скорости усвоения учебного материала рассчитывают С. Скорость усвоения неизвестна для многих дидактических процессов, хотя достаточно широко известны данные по скорости восприятия информации при чтении. Поэтому вопрос об определении скорости усвоения весьма сложен в теоретическом плане.

3.6. Зависимость между скоростью чтения и успеваемостью

В середине 80–х гг. XX в. ученый из Донецкого университета *В. Н. Зайцев* провел анализ школьных журналов 6—7—8 классов по успеваемости и более ранних журналов тех же классов, в которых регистрировалась скорость чтения этих же учеников в 3–м классе.

В итоге анализа Зайцев установил следующую закономерность. Если скорость чтения ученика была приблизительно 150 слов в мин, то в средней школе он учился на «5», если около 120 слов в мин, то он учился на «4», а если ученик читал только 90 слов в мин, то его средняя оценка в школе составляла 3 балла.

Такую закономерность Зайцев проследил на более чем двух тысячах учеников, и каждый раз результат был один и тот же. Чем выше была скорость чтения ученика в начальной школе, тем лучше он учился в средней.

Дидактике известно более 200 факторов, влияющих на успеваемость, 40 из которых являются главными. Зайцеву удалось установить, что скорость чтения является самым важным фактором. Ведь систематическое беглое чтение совершенствует оперативную память и устойчивость внимания, развивает мозг ребенка.

Вот почему *В. А. Сухомлинский* писал, что главной задачей учителей начальной школы является научение ребенка письму, счету и беглому чтению, ведь «беглое чтение – это нормальное чтение, в темпе 150—130 слов в мин».

Многие психологи указывают на то, что среди детей школьного возраста встречаются флегматики и меланхолики, которые читают не больше 120 слов в мин, сангвиники, у которых скорость чтения составляет 120—140 слов в мин, и холерики, скорость чтения которых иногда достигает 180 слов в мин.

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод: чтобы учащиеся в средней и старшей школе учились на «4», надо стремиться к тому, чтобы в начальных классах скорость их чтения составляла не менее 120 слов в мин. Этот показатель должен стать рубежом, на который будут ориентироваться учителя

младших классов в своей работе по формированию навыков беглого чтения у учеников.

Исследование В. Н. Зайцева также позволило выявить еще одну закономерность. Уровень успеваемости детей в средних классах падает, если в начальной школе они плохо читают. А если большинство учеников в школе учатся на «3», то начинает срабатывать психология троечника. Это может даже привести к так называемому «психологическому заражению», которому в итоге начинают подчиняться большинство детей в классе. Суть этой психологии состоит в том, что дети понимают, что им недостижимо учиться на «5» и «4». А поскольку двойку все равно не поставят, то даже если ты ничего не выучил, тебе все равно поставят «3».

В итоге уже к концу 4–го класса учащиеся начинают это понимать, а в 5–м классе просто наплевательски относятся к учебе, многие даже перестают самостоятельно выполнять домашнее задание. Благодаря этому в 7—8 классах растет число трудных детей, появляются правонарушители. У таких детей скорость чтения и счета почти в 1,7 раза ниже, чем у их сверстников в массовых школах.

В дальнейшем низкая скорость чтения приводит к тому, что ребенок не справляется даже с чтением по учебнику домашнего задания. Во время чтения он затрудняется проследить за смыслом прочитанного и забывает о том, что уже прочел выше. В результате этого у ученика падает успеваемость, снижается интерес к учебе. Учеными доказано, что для успешной учебы в институте учащийся должен иметь скорость чтения не меньше 300 слов в мин. А в Америке фирмы не берут сотрудника на работу, если скорость его чтения ниже 400 слов в мин, поскольку потом ему будет трудно справиться с потоком бумаг.

В педагогических вузах и училищах нашей страны был проведен эксперимент на скорость чтения у студентов. Выяснилось, что первокурсники педагогических учреждений в среднем читают со скоростью 168 слов в мин. Это средний показатель, а разброс значений составляет от 102 до 231 слова в мин. Второкурсники читают еще медленнее – 163 слова в мин с разбросом значений от 123 до 240 слов. Получается, что наши студенты читают намного медленнее, чем 300 слов в мин. Поэтому среди них так много учащихся с низкой успеваемостью, которые делают большое число ошибок в письменных работах и не желают учиться.

Скорость чтения можно увеличить. Но эффективно наращивать ее возможно только в младших классах, и то этот процесс будет протекать достаточно медленно. В старших классах

увеличить скорость чтения очень трудно. Этого можно достичь благодаря специальным упражнениям, усилиям воли и систематическому чтению.

Административными и организационными мерами можно эффективно и результативно повысить скорость чтения в младших классах. Для этого в первую очередь нужно обращать внимание родителей на важность выработки у детей быстроты чтения, регулярно измерять ее, контролировать учителей и привлекать внимание общественности. Наличие установки на достижение повышенной скорости чтения также мобилизует и самих учеников. Они как бы вступают в своеобразную игру со взрослыми. Даже если ребенок пошел в школу, совсем не умея читать, то организационными мерами можно повысить скорость его чтения примерно на 50 %. Очень важно при этом не заставлять ребенка читать насильно, а преподать это действие в виде своеобразной игры. Например, после каждого измерения скорости чтения вносите результаты усилий ребенка в специальный график, который надо повесить так, чтобы он всегда был на виду. Тогда ученик будет видеть свои достижения, достижения своих сверстников, и стремиться к тому, чтобы еще больше повысить скорость своего чтения.

Во многих школах практикуются соревнования по скорости чтения между классами и школами. Активная совместная работа учителей и родителей, присутствие некоего соревновательного духа позволяет уже в 1–м классе достигнуть уровня 3–го класса и даже превзойти рубеж в 120 слов в мин.

Дидактический путь считается наиболее кропотливым. Но и он очень действенен в повышении скорости чтения у учеников. Вот несколько приемов, которые разработаны самыми лучшими учителями:

– надо увеличить не длительность, а частоту тренировок;

– желательно использование «жужжащего» чтения;

– в начале каждого урока полезно проводить пятиминутное чтение;

– полезно организовывать консультации для родителей, на которых объясняется важность повышения скорости чтения и как этого можно добиться;

– необходимо использовать разнообразные приемы для стимулирования учеников;

– крайне полезны и весьма нужны упражнения по развитию оперативной памяти.

Студентам, которые плохо читают, но хотят повысить скорость чтения, можно посоветовать следующее. Скорость чтения возрастет в том случае, если они будут работать в первую

очередь над собой, бороться со своей ленью. Только так они смогут достичь результата. Одновременно со скоростью чтения надо повышать и технику конспектирования. Письмо и быстрое чтение связаны между собой, хотя и развиваются различными способами.

4. Другие закономерности процесса обучения

Теперь кратко рассмотрим некоторые конкретные закономерности процесса обучения, которые выделил в своей педагогической работе *И. П. Подласый* .

4.1. Дидактические закономерности

Дидактические, или , ***как их еще часто называют*** , ***содержательно–процессуальные, закономерности определяют собственно дидактические характеристики, такие как зависимость результативности обучения от содержания, средств, целей, методов, форм процесса обучения*** . Вот каковы эти характеристики.

1. Если детей обучать путем «делания», то они усвоят материал в 6, а то и 7 раз лучше, чем если бы их обучали путем «слушания».

2. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения.

3. Результативность усвоения заданного объема умений и знаний обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого материала.

4. Результативность усвоения заданного объема умений и знаний обратно пропорциональна объему изучаемого материала.

5. Результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства преподавателя.

6. Закономерность, сформулированная Л. В. Занковым: «Результаты обучения зависят от способа включения учащихся в учебную деятельность».

7. Результаты обучения прямо пропорциональны значимости для учащихся усваиваемого учебного материала.

4.2. Гносеологические закономерности

Гносеологические закономерности в первую очередь относятся к сфере познавательной деятельности . Они связывают результаты обучения с познавательными учебными возможностями учащихся. Назовем эти закономерности.

1. Продуктивность усвоения знаний прямо пропорциональна потребности учиться.

2. Результаты обучения будут выше, если учащиеся регулярно и систематично выполняют домашнее задание и наоборот.

3. «Учись учиться», т. е. результаты обучения зависят от умения самих учащихся учиться.

4.3. Психологические закономерности

Внутреннюю, психическую сторону познавательной деятельности учащихся в процессе обучения описывают психологические закономерности . Назовем некоторые из них.

1. Результативность обучения прямо пропорциональна уровню познавательной деятельности учащихся.

2. Чем больше количество и интенсивность тренировочных упражнений, тем выше продуктивность обучения.

3. Прочность запоминания изученного материала зависит от способа его воспроизведения.

4. Чем выше сила, уровень, интенсивность и особенность мышления, а также уровень развития памяти, тем выше продуктивность обучения и наоборот.

5. Процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален его объему.

6. В подростковом возрасте процент успеваемости ухудшается. Это связано с переходным периодом, который как раз приходится на этот возраст. Например, замечено, что в 11—15 лет успеваемость на 25 % ниже, чем в возрасте 6—9 и 16—17 лет.

4.4. Кибернетические закономерности

Кибернетические закономерности – это процессы, описывающие управление усвоением учебной информации в ходе обучения, а также те связи, которые имеют место в учебном процессе . Вот эти закономерности **.**

1. Качество знаний учащихся зависит от эффективности контроля со стороны учителя.

2. Эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

3. Продуктивность обучения повышается в том случае, если «программа движений», т. е. модель действия, которую необходимо выполнить ученику, и результаты этой программы, т. е. «программы цели», будут опережать в мозге саму деятельность. Другими словами, эффективность обучения повысится, если ученик сначала «проиграет» в голове предстоящую деятельность, а потом выполнит ее.

4. Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

Тема 5. Дидактические принципы и дидактические правила

1. Понятие о дидактических принципах

1. Принцип в переводе с латинского principum означает «основа, первоначало». В современном трактовании это понятие принято считать руководящей идеей, основным правилом, важнейшим требованием к деятельности, которая является следствием закономерностей, установленных наукой. ***Принципами процесса обучения называют главные требования к организации и проведению обучения.*** Их выполнение дает возможность решать задачи, связанные с всесторонним, гармоническим развитием личности.

Несмотря на то что педагогика как наука появилась очень давно, единого подхода к определению того, что считать дидактическими принципами, еще не найдено. Некоторые исследователи, например *И. П. Подласый* , считают, что дидактические принципы – это самые важные, главные закономерности и законы обучения, другие полагают, что принципы – это обобщения законов и закономерностей, выводы из педагогической теории. Такой точки зрения придерживаются *Ю. К. Бабанский, П. И. Пидкасистый* . И, хотя у первого и у второго определения очень много сторонников, вероятнее всего, что большее доверие вызывает вторая точка зрения.

Очень важным является вопрос о том, сколько же должно быть принципов. Многие исследователи в этой области справедливо полагают, что чем их меньше, тем лучше, так как в противном случае они не могут стать обобщением. Но в дидактике различными исследователями сформулировано огромное количество принципов. Некоторые из них кардинально отличаются один от другого в зависимости от того, кто их создавал. Значит, следует сделать очевидный вывод, что дидактика как наука еще не сформировалась. В ней есть много спорных моментов, требующих своего разрешения. В этом направлении ведется активная работа.

Вопрос о способах обучения интересовал многих. Известно, что еще Я. Коменский затрагивал эту тему. Его дидактика основана на принципе природосообразности. Существовали в его дидактике и другие принципы обучения, например принципы наглядности, сознательности, посильности обучения, прочности и т. д. Активную работу в этой области проводил и другой известный исследователь – *А. Дистервег* . Им разработаны принципы воспитания и дидактические правила, представленные

в виде определенной системы требований. Эти требования были связаны с содержанием обучения, учебной деятельностью как учителя, так и школьников.

Дидактические принципы устанавливал и *Д. Ушинский* . По его мнению, принципы необходимо выбирать, ориентируясь на содержание учебного материала. Дидактическими он считал принципы сознательности и активности обучения, наглядности, последовательности, а также прочности.

Практически не говорили о принципах обучения в советский период развития отечественной педагогики. Поэтому этот раздел педагогики мало исследован. Что касается современной дидактики, то здесь считается, что принципы обучения целиком зависят от целей воспитания, т. е. они должны выражать актуальные потребности общества.

Существуют следующие дидактические правила и принципы:

– принцип научности обучения;

– принцип систематичности и последовательности в обучении;

– принцип связи теории с практикой;

– принцип сознательности, активности и самостоятельности школьников в обучении;

– принцип доступности обучения;

– принцип прочности знаний, умений и навыков;

– принцип учета индивидуальных особенностей в коллективной учебной работе со школьниками;

– принцип наглядности обучения.

1. Принцип научности направлен на то, чтобы учащиеся получали достоверные знания, соответствующие современным требованиям. Более того, учащиеся в процессе обучения должны иметь представление о научных методах исследования. Это отличительный принцип отечественной дидактики, основанный на принципе познаваемости окружающего мира и способности человека правильно трактовать его явления.

Этот принцип основан на стремлении дать учащимся научные знания. Сложностью представляется то, что научно–технический прогресс значительно опережает возможности обучения. По данным исследований поток научной информации значительно увеличивается каждые 8—10 лет. Школьное же образование должно предоставить учащимся современные научные знания в соответствии с дидактическими исследованиями. Этот принцип является основным в общеобразовательной школе. Его осуществление происходит с учетом развития учащихся и их возраста. Учитель должен обеспечить учащимся приобретение только научно обоснованных знаний.

Принцип научности связан не только с содержанием образования, но и с методами обучения, которые должны постоянно совершенствоваться. Школьники на любом этапе обучения должны уметь проводить научные исследования, например организовывать наблюдения, работать с литературными источниками и т. д.

2. Принцип систематичности и последовательности в обучении впервые был предложен Я. Коменским. Вот что он писал по этому поводу: «…Как в природе все сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим…» О том, что в обучении необходимо руководствоваться и принципом систематичности, говорили и другие исследователи: И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и пр. Так, Ушинский утверждал, что: «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями…» Голова, в которой есть множество несистематизированных знаний, по его словам, «похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто».

Знания, умения и навыки должны усваиваться систематично, в определенной последовательности. Однако здесь не следует забывать и о логичности изучаемого материала. В первые годы функционирования отечественной школы ни систематичности, ни последовательности не уделялось достаточного внимания. В современной дидактике этот принцип положен в основу обучения, а учебный материал располагается в логической последовательности. Этот принцип учитывается и при составлении современных учебных программ. Однако систематичность и последовательность – категории непостоянные, и с течением времени они могут изменяться. Так, некоторые предметы раньше могли изучаться в совершенно другое время, нежели сейчас.

Систематичность распространяется не только на изучение материала, но и на деятельность учителя. Урок должен проводиться им в определенной последовательности: изложение знаний, повторение, закрепление и проверка изученного материала.

Принцип систематичности связан с особенностями нервной человеческой деятельности, а именно – с ее системностью. Он тесно связан с другими принципами.

3. Принцип связи теории с практикой также является основным, характерным для отечественной дидактики. Очень часто сначала осваивается теория, а затем полученные знания

применяются на практике. Применение знаний на практике дает возможность углубить усвоение и формирование умения и навыков.

Интересна для дидактики практическая деятельность, связанная с творческими возможностями учащихся. К таким видам практической деятельности следует отнести:

– наблюдения;
– эксперименты;
– практикумы;
– трудовые занятия;
– решение экспериментальных задач.

Этот принцип положен в основу политехнического обучения, где учащиеся имеют возможность познакомиться с организацией важнейших производств, приобрести навыки обращения с различными орудиями труда.

4. Принцип сознательности, активности и самостоятельности школьников в обучении . О его достоинствах говорили уже очень давно, отмечая его положительные стороны. Одновременно с этим многими исследователями осуждался формализм, с которым некоторые учителя подходили к работе. Широкое распространение этот принцип получил в нашей стране. Сознательное приобретение знаний означает понимание школьниками смысла того, что они рассматривают и усваивают.

Важно добиться, чтобы школьники прониклись необходимостью изучения тех или иных школьных предметов, приобретения умений и навыков. От того, насколько верно будет понят фактический материал, зависит сознательное усвоение программы. Следует отметить, что в этом процессе не менее весомую роль играет мыслительная деятельность учащегося, которая дает возможность сформировать необходимые посылы для приобретения знаний, умений и навыков.

Не менее серьезной составляющей является осознанность при изучении материала. Необходимо дать понять школьникам, насколько полезно заучивать некоторые основные моменты и определения. Неосмысленно приобретенные знания путем формального заучивания не представляют ценности, так как вряд ли могут быть применены на практике. Это так называемые формальные знания. Они лишь засоряют мозг, оставаясь по сути бесполезными. Такие знания не могут быть основой для научного мировоззрения.

Итак, можно сделать вывод, что формализм – это серьезный недостаток в системе образования, от которого следует избавляться.

В рамках этого вопроса важная роль принадлежит учителю. От него зависит, как ученик будет усваивать материал: путем механического заучивания или осознания и осмысления. Учитель должен так строить обучение, чтобы учащиеся ответственно подходили к познавательной деятельности. Вот что пишет об этом К. Д. Ушинский: «Ученье есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так, чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких–нибудь не идущих к делу прикрас». В этом плане следует обратить внимание на само изложение материала, так как очень часто именно здесь кроется главная причина формализма. При изложении материала учитель должен руководствоваться принципом научности, системности, ясности, понятности и убедительности. В любом случае необходимо сочетать теорию с практикой. Этот принцип тесно связан с другими дидактическими принципами.

5. Принцип наглядности на протяжении всей истории развития дидактики тоже был довольно популярным. Одним из первых о нем заговорил Я. Коменский. Он представлял обучение таким образом: «Видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обоняние, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания».

Вместе с тем не меньшее внимание он уделял и деятельности разума. Несколько переоценивал значение наглядности И. Г. Песталоцци, считая, что наглядность – основа любого познания.

К. Д. Ушинский усмотрел в наглядности связь с психологическими особенностями детей, которые «мыслят формами, звуками, красками, ощущениями». По мнению исследователя, наглядное обучение «строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком: будут ли эти образы восприняты при самом ученье, под руководством наставника или прежде всего самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нем строит ученье». Он считал, что этот подход наивно правильный.

Особое внимание Ушинский уделял сочетанию наглядного обучения и мыслительной деятельности школьника. По мнению многих отечественных дидактов, необходимо учитывать связь между конкретным и абстрактным. Весьма широко наглядность распространена в начальных классах. Что касается старших классов, то здесь она сочетается с теоретическими положениями.

Но наряду с положительным воздействием принцип наглядности может нести и отрицательную информацию. Чтобы этого не происходило, нельзя слишком увлекаться наглядностью,

так как она затрудняет формирование понятий и отвлекает учащихся от признаков наблюдаемых предметов. Необходимо помнить, что наглядность – это не цель, а средство обучения.

Существует несколько видов наглядности:

– *натуральная* , или естественная, – это реальные предметы или процессы, с которыми школьников знакомят как в классе, так и вне школы;

– *изобразительная* наглядность представляет собой чертежи, схемы, рисунки, картины, графики и т. п.;

– *объемная* наглядность – геометрические фигуры и тела;

– *условная* , или символическая, наглядность – представляет собой различные карты, глобус и др.

Иногда некоторые дидакты выделяют еще один вид наглядности – *звуконаглядные* средства (звукозаписывающие и звуковоспроизводящие приборы). Существует еще словесная наглядность – использование в качестве обучающего средства художественных слов.

Принцип наглядности дает возможность школьникам приобретать знания осознанно, при использовании познавательной активности.

6. Принцип доступности обучения – соответствие содержания, характера и объема учебного материала степени подготовки школьников и развития их познавательных способностей. Доступность обучения тесно связана с возрастом учащихся, но это не единственный фактор, который необходимо учитывать. К другим обстоятельствам, влияющим на доступность обучения, относят соблюдение ряда дидактических принципов: подбор учебного материала, использование рациональных методов обучения, мастерство и личность самого учителя.

Более того, в дидактике существуют правила доступности обучения. Впервые он них заговорил Я. Коменский. Эти правила обозначены им в работе под названием «Великая дидактика». Там они названы «основами легкости обучения и учения». Рассмотрим их подробнее.

А. «Идти от легкого к трудному» **.** Смысл правила заключается в плавном переходе от известного и понятного материала к незнакомому. Иными словами необходимо постепенно усложнять изучаемый материал, так как слишком легкое обучение тормозит движение вперед. Учитель может помогать учащимся, если видит, что они не справляются с заданием. Помощь выражается в виде рекомендаций, могут использоваться наводящие вопросы и т. д.

О том, как преодолеть трудности в обучении, писал Л. В. Занков: «Наиболее существенное заключается в том, что усвоение

определенных сведений становится в одно и то же время и достоянием школьника, которое останется при нем как таковое, и ступенью, которая будет уничтожена в дальнейшем течении познавательного процесса, чтобы обеспечить переход на более высокую ступень».

Б. «От известного к неизвестному » , т. е. условные связи устанавливаются на уже укрепившихся связях. Это значит, что, прежде чем перейти к чему–то, необходимо определить уровень знаний ребятишек. И уже на его основе строить обучение и давать новый материал. При этом необходимо помнить, что обучение начинается из обобщения более простых понятий в сложные.

В. «От близкого к далекому » – постепенное расширение познавательного кругозора школьников. Об этом А. Дистервег писал: «Часто по духу очень близко то, что с другой точки зрения кажется находящимся весьма далеко». Необходимо, как видим, строить процесс обучения так, «чтобы сперва усваивалось то, что является наиболее близким, затем – не столь отдаленным, потом – более отдаленным и наконец самым отдаленным», – писал Я. Коменский. Здесь следует определить прежде всего уровень уже имеющихся знаний, а потом давать новый материал. Это повысит эффективность обучения.

7. Принцип прочности знаний, умений и навыков . Этот дидактический принцип говорит о необходимости стремиться к прочности усваиваемых знаний. Более того, они должны воспроизводиться и применяться в разнообразных ситуациях. Такие знания и умения требуются для продолжения дальнейшего образования, для формирования научного мировоззрения, подготовки к практической деятельности и т. п.

8. Принцип учета индивидуальных особенностей в коллективной учебной работе со школьниками. Этот принцип широко применяется в отечественной дидактике. Благодаря ему обеспечивается успешное обучение, воспитание и развитие каждого учащегося. К. Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Словом, учитель должен глубоко понять индивидуальные особенности каждого своего ученика. Используя эти знания во благо, он непременно сумеет повысить эффективность обучения.

От того, насколько точно будут соблюдаться принципы, зависит уровень усвояемости материала и объем полученных знаний.

2. Соотношение дидактических принципов и дидактических правил

Что касается вопроса о сущности дидактических правил, то следует отметить, что по сравнению с дидактическими принципами они находятся на более низкой ступени. Однако они имеют одну важную особенность, а именно являются тем связующим звеном, которое объединяет педагогическую теорию с практикой. Если обратиться к словарю, то там дидактические правила обозначены как прикладные практические рекомендации по реализации того или иного принципа обучения. Получается, что правила нужны для описания и предписания определенной педагогической деятельности. В результате достигается поставленная цель, которая может быть разной и зависеть от каждой конкретной ситуации.

Законы и закономерности дидактики дают учителю картину процесса обучения лишь в общих чертах. Учитель, таким образом, может спроектировать общие подходы в технологии обучения. Дидактические принципы и правила указывают учителю, на чем должно строиться обучение и каким образом можно наполнить его конкретным содержанием. Дидактические принципы реализуются на практике с помощью дидактических правил. Правила дают необходимое объяснение сущности того или иного принципа.

Сами же дидактические правила – это своеобразное обобщение опыта, накопленного многими поколениями учителей. Правила указывают на практический опыт обучения.

С самых ранних этапов развития педагогики дидактическим правилам всегда уделяли много внимания. Так, Я. Коменский теоретически обосновал систему дидактических правил. Более того, она и на сегодняшний день считается весьма актуальной. К ним в первую очередь следует отнести правила «от частного к общему», «от конкретного к абстрактному», «от легкого к трудному», «от более известного к менее известному» и т. д.

Внес вклад в теоретическое обоснование дидактических правил и А. Дистервег. Его дидактика представляет собой свод, состоящий из 33 законов и правил обучения. Вот что писал о дидактических правилах другой известный ученый К. Д. Ушинский: «…правила не имеют никаких границ… их можно вместить на одной печатной странице и из них можно составить несколько томов. …главное дело совсем не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают».

В советские времена большое внимание при подготовке учителей отводилось изучению дидактических правил. По мнению многих исследователей, они являлись ключом решения любых проблем, связанных с обучением в школе. Принято говорить как о «писаных», так и «неписаных» правилах. Тем не менее все школьные ситуации предугадать практически невозможно, так как многое зависит от конкретной ситуации, возраста и личности учащегося, а также других не менее важных причин.

Что касается современной педагогики, то сегодня этим правилам не отводят такого огромного внимания, как это было раньше. Сейчас учителю предлагают во многих ситуациях проявлять инициативу и свои творческие способности. Однако совсем забывать о дидактических правилах нельзя, так как они реализуют дидактические принципы. А если учитель не будет соблюдать установленные дидактические правила и принципы, то от этого может пострадать качество обучения школьников.

3. Система дидактических принципов и дидактических правил

Несмотря на то, что дидактических принципов и правил довольно много, системообразующих среди них все–таки мало. Рассмотрим эти принципы и соответствующие им дидактические правила более подробно.

Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения заключается в том, что с помощью обучения человек должен развить свои способности, сформировать необходимые для жизни качества. Эти качества станут базой для самоопределения и выбора жизненного пути. Этот принцип можно реализовать с помощью следующих дидактических правил.

1. Главное не предмет, которому вы учите, а личность, которую вы формируете. Учите и воспитывайте так, чтобы ученик был субъектом обучения.

2. Не предмет формирует личность, а учитель своей личностью и деятельностью.

3. Чаще задавайте вопрос «почему», чтобы научить мыслить причинно, – это важное требование развивающего обучения.

Принцип сознательности и активности. Он является одним из главных в современной дидактике. Согласно ему обучение будет наиболее эффективным тогда, когда учащиеся проявляют высокую сознательную активность в процессе познания, становятся субъектами деятельности, а знания приобретаются путем интенсивной, напряженной мыслительной деятельности. Причем именно собственная познавательная активность школьника является важнейшим фактором обучения. Этот принцип включен *Л. В. Занковым* в основу разработанной им системы развивающего обучения.

Реализация принципа должна осуществляться при соблюдении следующих дидактических правил.

1. Необходимым условием сознательного обучения является понимание целей и задач предстоящей работы: показывайте учащимся важность, значение и перспективы деятельности.

2. Опирайтесь на интересы учащихся, изучайте их и формируйте на их основе мотивы учения.

3. На воспитание активности не жалейте времени и сил. Сегодня активный ученик – завтра активный член общества.

4. Используйте проблемное обучение, включайте учеников в разрешение проблемных ситуаций.

5. По–настоящему знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто

на практике применяет.

6. Приучайте действовать самостоятельно, не допускайте подсказывания, ограничьте пересказывание и простое копирование.

7. Учитесь задавать вопросы и выслушивать ответы – это важное условие стимулирования и поддержания активности. Каков вопрос – таков ответ. Как учитель слушает ученика – так ученик слушает учителя.

Принцип наглядности Я. Коменский назвал золотым правилом дидактики и считал общедидактическим принципом. Согласно ему обучение необходимо вести на конкретных образцах, которые учащиеся могут непосредственно воспринимать не только зрительно, но и посредством моторных и тактильных ощущений.

Приверженность части учителей вербализму в обучении имеет место и в настоящее время, а не только в прошлом. Современные исследования показывают, что через органы зрения поступает в 5 раз больше информации, чем через органы слуха. Зрительная информация легче обрабатывается мозгом и запоминается, более прочно хранится. Поэтому принципу наглядности отводится в дидактике ведущее место.

Учителю начальных классов важно знать, что для учащихся младшего школьного возраста характерно конкретно–образное мышление, поэтому, используя средства наглядности, мы облегчаем переход от конкретного (наглядность) к абстрактному (слово), помогаем в мыслительной сфере ребенка образовывать связи между предметами и соответствующими словами, между словами и действиями с предметами.

В современной школе наглядность в преподавании обеспечивается разнообразным комплексом средств, включающих иллюстрационные материалы, демонстрации, модели, технические средства обучения, лабораторные и практические работы и др. Особые возможности в использовании средств наглядности представляет компьютеризация учебного процесса.

Реализация принципа наглядности идет при соблюдении следующих дидактических правил.

1. Предметы в натуре запоминаются быстрее и легче, чем их словесные образы.

2. Дети мыслят формами, звуками, красками, ощущениями, поэтому учите наглядно, через конкретные образцы, которые они могут непосредственно воспринимать.

3. Помните золотое правило дидактики: все, что только учащиеся могут видеть, представляйте для восприятия зрением, все, что они могут слышать, – слухом, доступное осязанию –

путем осязания, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом.

4. Наглядность не цель, а средство обучения и развития мышления детей.

5. Изготовляйте вместе с учениками наглядные пособия.

6. В совершенстве владейте техническими средствами обучения и методикой их применения.

7. Используйте наглядность для создания проблемных ситуаций и поисковой деятельности учащихся.

8. С возрастом учащихся наглядность должна становиться более символичной.

9. Не увлекайтесь наглядностью, ибо ее излишки могут рассеивать внимание учащихся и стать тормозом для развития абстрактного мышления.

Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы процесс усвоения знаний шел в определенном порядке и системе . Содержание обучения и процесс обучения должны быть выстроены в логическом порядке, который позволит учащимся овладеть действительно ценными и нужными знаниями и получить четкую картину окружающего мира. Достичь этого можно лишь специально организованным обучением без перерывов, нарушения последовательности и логики изложения.

Реализация этого принципа идет через планирование учебного процесса и путем организованного определенным образом обучения. Соблюдение принципа обеспечивает более прочное усвоение учебного материала за меньшее время. Ему соответствуют следующие дидактические правила.

1. Учебный материал представляйте разделенным на логически завершенные части, шаги, блоки и последовательно реализуйте их в учебном процессе.

2. Для усвоения учащимися системы знаний используйте структурно–логические схемы, планы, обобщающие таблицы.

3. Учебный предмет – это уменьшенная копия соответствующей науки, поэтому показывайте учащимся ее структуру и систему понятий, законов, ее место в системе других наук. Используйте межпредметные связи.

4. Раскрывайте логику науки.

5. Выстраивайте систему уроков так, чтобы каждый урок был логическим продолжением предыдущего.

6. Проводите уроки обобщения и систематизации знаний после каждого раздела и важной темы.

7. Используйте опорные схемы и опорные конспекты, облегчающие усвоение системы знаний.

8. Система знаний, умений и навыков – важное средство против забывания.

Принцип научности. Он предполагает, что для обучения должны предлагаться только знания, установленные наукой, а используемые методы обучения должны быть по своему характеру приближены к методам соответствующей науки. При реализации этого принципа необходимо показывать учащимся то, что окружающий мир познаваем, человеческие знания о нем, проверенные практикой, дают объективно верную картину мира. Научность обучения обеспечивается соответствием учебных планов и программ уровню развития науки и общества, а также педагогической науки.

Реализация этого принципа идет путем использования следующих дидактических правил.

1. Обучайте на основе новейших достижений педагогики, психологии, передового педагогического опыта.

2. Формируйте у учащихся диалектический подход к изучаемым явлениям и предметам.

3. Даже в младших классах и даже элементарные знания не должны противоречить научным представлениям.

4. Информируйте о новейших достижениях науки и техники.

5. Знакомьте с биографиями великих ученых и их вкладом в науку.

6. Поощряйте исследовательскую работу школьников.

7. Знакомьте учащихся с техникой эксперимента и проведения опытов, методами решения изобретательских задач.

8. Обучайте учащихся работе с литературой и справочными материалами.

Принцип доступности. Процесс обучения необходимо строить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их обученности и воспитанности . Этот принцип основан на той закономерности, что доступным для человека является лишь то, что соответствует объему накопленных им знаний, умений и способу мышления. В соответствии с этим принципом обучение должно вестись с постепенным нарастанием трудности учебного материала. Об этом говорил еще Я. Коменский, когда сформулировал свои правила: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному. При реализации этого принципа педагог не должен снижать учебных требований, его задача – ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка.

Соответствующие этому принципу дидактические правила:

1) не забывайте правил Я. Коменского и организуйте обучение сообразно с возрастом учащихся;

2) учите, опираясь на возможности учащихся, с учетом их интересов, жизненного опыта и особенностей развития;

3) для обеспечения доступности используйте аналогию, покажите, что даже самое сложное можно сделать доступным для понимания;

4) доступность зависит от ясности изложения и качества речи учителя;

5) доступность не означает легкости учения, она раскрывает непонятное через понятное, облегчает процесс познания нового.

Принцип прочности означает, что овладение знаниями, умениями и навыками достигается только тогда, когда они осмыслены, хорошо усвоены, прочно закреплены в памяти учащихся, стали частью их сознания, основой привычек и поведения . Реализация данного принципа осуществляется путем систематического повторения учебного материала, закрепления, проверки и оценки знаний. Прочность усвоения учебного материала зависит как от объективных факторов – содержания материала, так и от субъективных – отношения учащихся к учебному материалу и процессу обучения. Она зависит от методов, средств и времени обучения. Личность учителя тоже влияет на запоминание.

Исследования показывают, что во многих случаях непроизвольное запоминание может быть более прочным, чем произвольное. Чем важнее и интереснее для учащихся учебный материал, тем прочнее он запоминается и дольше сохраняется в памяти. Существует и такое явление, как порог восприятия учебного материала.

Дидактические правила, позволяющие успешно реализовывать принцип прочности.

1. В обучении мышление преобладает над памятью, поэтому не перегружайте память учащихся в ущерб их мышлению.

2. Препятствуйте сохранению в памяти неверной информации.

3. Освобождайте память учащихся от вспомогательного материала, приучайте пользоваться справочниками.

4. Материал для запоминания заключайте в короткие ряды.

5. Помните кривую забывания и рационально организуйте повторение.

6. Контролируйте факторы, отвлекающие учеников.

7. Боритесь с ленью, бездельем и уклонениями от занятий, загружайте каждого ученика в полную силу его возможностей.

8. Приступайте к изучению нового материала только после вызова интереса и положительного отношения к нему.

9. Развивайте память учащихся, учите пользоваться мнемоническими приемами запоминания.

10. Соблюдайте логику обучения – она повышает прочность.

11. Новое связывайте со старым.

12. Не давайте легких и однообразных заданий – они утомляют.

13. Применяйте современные средства и методы контроля знаний с показом сдвигов в развитии учащихся.

Принцип связи теории с практикой требует гармоничной связи научных знаний с практикой повседневной жизни учащихся. Он следует из теории познания, в которой практика является отправной точкой процесса познания и критерием истины. Эффективность обучения проверяется практикой.

Реализация этого принципа должна идти путем формирования у учащихся понимания того, что практика выступает как источник познания и абстрактного мышления и в то же время как критерий истинности получаемых результатов. Связь обучения с практикой обеспечивается организацией трудового, политехнического и производственного обучения школьников.

Творческое соблюдение следующих дидактических правил позволит на практике реализовать это принцип.

1. Практикой доказывайте учащимся необходимость научных знаний.

2. Показывайте, что наука развивается под влиянием потребностей практики.

3. Рассказывайте учащимся о научных открытиях и новых технологиях.

4. Приучайте применять знания на практике.

5. Связывайте обучение с перспективой получения профессии.

6. Связывайте обучение с перспективами развития своего села, города, области, страны.

7. Внедряйте научную организацию труда в учебный процесс.

8. Активно включайте учащихся в общественно полезный и производительный труд и правильно его организуйте.

9. Используйте экскурсии на современные производственные предприятия.

10. Помните, что в процессе практической деятельности усваивается 80 % знаний.

Принцип завершенности процесса обучения. Обучение можно считать успешным, если оно является завершенным. Критерием завершенности считается значение коэффициента усвоения учебного материала К?. Учебный материал усвоен, если К? = 0,7 или выше (см. также п. п. 3.3 и 3.4. При таком усвоении учащиеся могут допускать относительно много ошибок, но они имеют объективную возможность самостоятельно их находить и исправлять, совершенствуясь в ходе самой деятельности. Этот

принцип является одним из важнейших общедидактических принципов.

Как уже отмечалось выше, ни одна технология обучения не дает 100 % усвоения знаний, однако качественного обучения можно достичь при любом способе – различие будет только в затраченном времени. Главное – чтобы процесс обучения был завершенным.

Реализация этого принципа идет при выполнении следующих дидактических правил.

1. После изучения каждой темы и раздела определяйте коэффициент усвоения учебного материала учащимися.

2. Изучение каждой темы завершайте, лишь добившись коэффициента усвоения учебного материала на уровне 0,7 и выше.

3. Применяйте технологии, позволяющие за меньшее время обеспечить выполнение принципа завершенности процесса обучения.

Практическому учителю в своей работе необходимо ориентироваться не на отдельные принципы и соответствующие дидактические правила, а на их систему, которая дает рекомендации по построению учебного процесса. Все принципы взаимосвязаны между собой и действуют одновременно, в комплексе. Принципы направляют учебный процесс и указывают учителю пути достижения хороших результатов обучения.

Тема 6. Методы обучения

1. Понятие о методе обучения

Метод обучения является одним из главных компонентов процесса обучения. Если не применять различные методы, то нельзя будет реализовать цели и задачи обучения. Именно поэтому такое большое внимание исследователи уделяют выяснению как их сущности, так и функциям.

В наше время развитию творческих способностей ребенка, его познавательным потребностям и особенностям мировоззрения необходимо уделять большое внимание. О важности методов обучения писал *А. В. Луначарский* : «От метода преподавания зависит, будет ли оно возбуждать в ребенке скуку, будет ли преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя на нем почти никакого следа, или, наоборот, это преподавание будет восприниматься радостно, как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью. От метода преподавания зависит, будет ли класс смотреть на занятия как на каторгу и противопоставлять им свою детскую живость в виде шалостей и каверз или класс этот будет спаян единством интересной работы и проникнут благородной дружбой к своему руководителю. Незаметно методы преподавания переходят в методы воспитания. Одно и другое связано теснейшим образом. А воспитание еще более, чем преподавание, должно базироваться на знании психологии ребенка, на живом усвоении новейших методов».

Методы обучения – это сложное явление. То, какими они будут, напрямую зависит от целей и задач обучения. Чем же определяются методы обучения? Прежде всего это зависит от эффективности приемов обучения и преподавания.

Вообще методом называется способ, или система приемов, с помощью которых достигается та или иная цель при выполнении определенной операции. Так что при определении сущности метода можно выявить два характерных его признака. Во–первых, здесь следует говорить о признаке целенаправленности действия, а во–вторых, о признаке его регуляции. Это так называемые стандартные характеристики метода вообще. Но есть и специфические, имеющие отношение лишь к методу обучения. К таковым прежде всего относятся:

– некие формы движения познавательной деятельности;

– какие–либо способы обмена информацией между учителями и учениками;

– стимулирование и мотивирование учебно–познавательной деятельности учеников;

– контроль за процессом обучения;

– управление познавательной деятельностью учеников;

– раскрытие содержания знания в учебном заведении.

Причем успех осуществления метода на практике и степень его эффективности напрямую зависят от усилий не только учителя, но и самого ученика.

Исходя из наличия многочисленных признаков, можно дать несколько определений понятию метода обучения. Согласно одной из точек зрения ***метод обучения – способ организации и управления учебно–познавательной деятельностью*** . Если подойти к определению с точки зрения логики, то ***метод обучения можно назвать логическим способом, который помогает овладевать определенными навыками, знаниями и умениями*** . Но каждое из этих определений характеризует лишь одну сторону метода обучения. Наиболее полно понятие было определено на научно–практической конференции в 1978 г. Согласно ей ***методами обучения называются «упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования, воспитания и развития школьников».***

Логический подход к определению метода обучения был предложен еще в дореволюционные годы. Позднее в защиту этого подхода выступал *М. А. Данилов* . Он был твердо уверен в том, что *метод обучения – это «применяемый учителем логический способ, посредством которого учащиеся сознательно усваивают знания и овладевают умениями и навыками* ». Однако многие исследователи не согласны с этой точкой зрения, справедливо утверждая, что должны учитываться и психические процессы у детей разного возраста. Именно поэтому для успешного достижения результатов обучения так важно воздействовать на развитие психической деятельности.

В рамках этого вопроса интересна и точка зрения *Е. И. Петровского* , который подходил к определению содержания и сущности методов обучения с общефилософской точки зрения. Он предлагал различать в методах обучения две категории – *форму и содержание* . Исходя из этого, исследователь представлял *метод обучения как «форму содержания обучения, соответствующую ближайшей дидактической цели, которую в данный момент обучения ставит учитель перед собой и учащимися».*

Существуют и другие концепции содержания обучения. Согласно одной из них *методы обучения рассматриваются «как способы организации познавательной деятельности учащихся, обеспечивающие овладение знаниями, методами познания и практической деятельностью».* Для специальных и гуманитарных

наук методы обучения будут различными. Так, например, в биологии обязательно должны присутствовать эксперименты, исследования и наблюдения. При преподавании истории непременным условием должна быть работа со справочниками, газетами, журналами, составление схем, т. е. большая исследовательская деятельность, направленная на изучение исторических памятников. Без этой составляющей историю изучать невозможно. Изучая литературу, невозможно обойтись без глубокого анализа текста, исследования биографии самого писателя, исторической эпохи, в которой он жил.

Принято различать ***методы учения и преподавания*** . Методы обучения содержат не только способы, но и описание того, как организовывать обучающую деятельность. Причем для обучения может быть выбран любой метод, все зависит от того, каких целей он хочет достичь. Хотя иногда для достижения успеха в обучающей деятельности необходим один определенный метод, а другие оказываются неэффективными.

От чего же зависит выбор метода обучения? Во–первых, все определяется тем, какова цель обучения. Взять, к примеру, средневековое обучение. Основное его содержание состояло в чтении, заучивании и переводе текстов Библии и различных догм. Из–за этого у учащихся развивалась пассивность мыслей и действий. Современная дидактика напрочь отказалась от этого метода. Теперь от ученика требуется не бездумное заучивание огромных кусков текста, а творческое и сознательное изучение материала, а также умение его анализировать.

Но в целом то, каким должен быть метод обучения, решает сам учитель, исходя из таких правил, как степень наглядности, доступности и научности. И все–таки, чтобы сделать верный выбор, необходимо учитывать определенные факторы.

Метод обучения зависит:

1) от цели урока . Например, учащимся 5 класса необходимо усвоить спряжение глаголов. В этом случае ни беседа, ни связное повторение не поможет ученикам их закрепить. В этом случае самым действенным методом будет самостоятельная работа учеников, допустим, выполнение упражнений;

2) от этапа урока . Так, на начальном этапе – в период объяснения нового материала – используется метод беседы или сведения, данные в новой теме, предлагаются для домашнего закрепления. Следовательно, на занятии ученики уже будут понимать, о чем идет речь. Чтобы закрепить материал, предлагается выполнить ряд упражнений дома, вспомнить пройденное ранее. Помогает и беседа учителя с учениками;

3) от содержания обучения . Каждый предмет обладает

своими специфическими особенностями, соответственно, для его освоения требуется определенный метод. Например, при изучении физики и химии ученикам предлагается сделать ряд лабораторных работ. Благодаря этому они могут закрепить и применить полученные теоретические знания;

4) от психических особенностей и возможностей учеников . У учеников старшего и младшего возраста они будут различными. Маленькие дети очень быстро устают делать одно и то же долгое время, поэтому использовать один метод в работе с ними нецелесообразно. В этом случае лучше чередовать способы воздействия. Можно использовать метод игры, так как у младших школьников высока потребность в моторной деятельности. Но здесь учителю следует постоянно следить за тем, чтобы используемые методы отвечали целям обучения;

5) от местных условий . Здесь играют роль как контингент детей, так и местные условия. Например, на уроках ботаники необходимо наглядно показать несколько видов растений. Это не составит трудностей сделать сельскому учителю, но у городского может вызвать некоторые затруднения. Если же нет возможности показать объясняемый материал на живом примере, следует воспользоваться другими средствами, например, сделать схемы или рисунки и показать их на доске;

6) от наличия учебных пособий . Огромную роль в выборе метода обучения играет наглядное пособие. Бывает, что без него новый материал объяснить просто невозможно. Так, например, изучая геометрические фигуры, можно изготовить плоские и объемные модели, включить в урок просмотр кинофильма или фотографий;

7) от личности учителя . Например, некоторые учителя могут очень долго и интересно объяснять тему, удерживая внимание класса до конца урока. Другим, напротив, живое, долгое общение дается с трудом. Поэтому вполне естественно, что они будут использовать другой метод, для них более приемлемый. Но это вовсе не означает, что учитель должен пользоваться одними и теми же методами, которые ему нравятся. Нужно применять лучшие, в результате чего будет повышаться эффективность обучения. Выбор метода индивидуален для каждого учителя и для каждого случая.

В заключение необходимо уточнить, что учитель должен постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки, расширять круг используемых методов и применять их на практике. В противном случае при неправильном использовании методов обучения могут быть отрицательные результаты. Очень важно помнить, что методы нужно использовать в совокупности,

потому что единичный метод не даст возможности выполнить задачи и цели обучения. В качестве доказательства можно привести слова *Ю. К. Бабанского* . Размышляя над проблемой методов обучения в своей книге *«Выбор методов обучения в средней школе»,* он сказал: «Чем в большем числе аспектов был обоснован учителем выбор системы методов обучения (в перцептивном, гносеологическом, логическом, мотивационном, контрольно–регулировочном и др.), тем более высоких и прочных учебно–воспитательных результатов он достигает в процессе обучения за одно и то же время, отведенное на изучение соответствующей темы».

2. Классификации методов обучения

По этому вопросу в дидактике нет единого мнения. Поэтому существует несколько видов классификации методов обучения. Например, поначалу попытались классифицировать методы с точки зрения учебной деятельности. Согласно ей они делятся на две группы.

1. Метод готовых знаний . В этом случае учащиеся воспринимают, заучивают и осознают информацию, переданную учителем.

2. Исследовательский метод . Направлен он на самостоятельное изучение материала и приобретение знаний.

В то время большое внимание уделялось исследовательскому методу. Его считали универсальным и противопоставляли всем другим методам обучения. В конечном итоге от такой классификации отказались. Попытку классифицировать методы сделал и грузинский исследователь Д. О. Лоркипанидзе. По его мнению, методы можно разделить на словесные, вербальные, работы с книгой, письма и учебно–практических занятий. Они соответствовали таким источникам, как книги, учебники, слово учителя, практическая деятельность учащихся, наблюдения, исследования.

Некоторые ученые в соответствии с источниками знаний подразделяют методы на три категории:

1) словесные;

2) наглядные;

3) практические.

Разработчиками этой классификации стали *Е. И. Голант, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Верзилин* . В связи с тем, что классификация была простой и доступной, она получила довольно широкое распространение. Но все же общего признания не получила. Одним из тех, кто не был согласен с этой классификацией, стал *Р. Г. Лемберг* . Мотивировал свое несогласие он тем, что слово и речь не являются источником знания. По его мнению, первичным компонентом в познавательной деятельности является образ. В свою очередь практика – это не только источник знания, но и критерий истины. Правомерны замечания Лемберга по вопросу от том, что в предложенной классификации группы исследователей (Голанта, Шаповаленко, Верзилина) нет четких границ отнесения методов к иной группе.

Существует и классификация методов обучения согласно дидактическим задачам. В итоге получается следущее.

1. Учебная задача – приобретение учащимися знаний:

а) подготовка учеников к выслушиванию объяснения учителя. ***Методы: предварительные наблюдения, предварительное чтение материала;***

б) изложение знаний учителем. Методы: объяснение, рассказ, беседа, лекция, показ учебных пособий, наглядных объектов, проведение опытов;

в) обдумывание темы, изложенной учителем, и ее закрепление на практике. ***Метод: изучение книжного и учебного материала;***

г) получение знаний учениками без предварительного объяснения учителем. ***Методы: работа с книгами, учебниками, практические опыты.***

2. Учебная задача – формирование у учащихся навыков и умений **. *Метод: выполнение упражнений.***

3. Учебная задача – применение учениками знаний на практике. ***Метод: составление и решение задач, проведение лабораторных и творческих работ.***

4. Учебная задача – закрепление полученных знаний и умений на практике. ***Методы: чтение учебного материала, повторное проведение некоторых практических работ и выполнение упражнений, проведение бесед.*** Заключительные беседы по изученному ранее материалу.

5. Учебная за дача – проверка знаний и умений на практике. ***Методы: устный опрос изученного материала, текущая проверка знаний посредством наблюдения*** . Выполнение письменных и практических контрольных работ.

Несмотря на свою подробность, эта классификация также не является идеальной. Дело в том, что ее нельзя четко систематизировать, так как некоторые методы применяются при решении разных задач.

Встречается и еще один вид классификации, согласно которому методы обучения делятся по степени самостоятельности учащихся. Несмотря на то что в таком делении есть зерно смысла, методы здесь рассматриваются в соответствии с источниками получаемых знаний, например при работе с книгой, учебником, при опытах, наблюдениях.

Существует и еще одна классификация, которую предложили исследователи *И. Я. Лернер* и *М. Н. Скат* кин. По их мнению, методы обучения – это способы организации познавательной деятельности учащихся, с помощью которых в процессе обучения происходит овладение знаниями, умениями и навыками. Так, все методы они классифицируют на четыре категории.

1. Объяснительно–иллюстративный, или репродуктивный , ***метод*** . Этот метод связан прежде всего с усвоением учениками

уже готовых знаний. Эти знания сообщает им учитель в разнообразных формах, а они, соответственно, эти знания воспроизводят.

2. Проблемный метод . В этом случае ученики активно участвуют в обсуждении и решении различного рода учебных проблем. Эти проблемы выдвигает сам учитель в познавательных целях.

3. Исследовательский метод . Здесь проблему решают сами учащиеся. Учитель же играет роль организатора самостоятельной поисковой деятельности учеников.

4. Частично–поисковый метод . Это более доступный и простой метод по сравнению с исследовательским. С его помощью ученики получают знания, навыки и умения на отдельных этапах, называемыми элементами процесса научного познания. Достигается это с помощью создания гипотез, посредством наблюдения или решения логических задач.

По мнению авторов этой классификации, способы обучения в их традиционном понимании являются внешним проявлением названных ими методов. Иными словами, объяснительно–иллюстративный метод аналогичен демонстрации, лекции, рассказу, беседе, письменным упражнениям, работе с учебниками и т. д. Что касается проблемного метода, то ему соответствуют доказательное изложение учителя, полученная из учебника или научно–популярной книги информация, экскурсии и демонстрации. Исследовательский метод адекватен наблюдениям, экспериментам, составлению планов, решению познавательных задач, проектированию и т. д.

Но и данная классификация подверглась критике. Некоторые исследователи посчитали, что она не решает дидактической проблемы классификации методов обучения. *Б. П. Есипов* , автор учебника *«Основы дидактики»,* утверждает по этому поводу следующее: «Проблема методов обучения подменяется проблемой сущности процесса познавательной работы учащихся при обучении».

В связи с этим некоторые дидакты предлагают использовать следующее деление методов обучения: словесные, наглядные, практические. Но следует отметить, что все эти методы используются в совокупности или в различных сочетаниях. Но в любом случае практические методы являются обязательным дополнением, поскольку не должна быть нарушена связь между теорией и практикой. Ведь всем известно, что теория без практики мало что значит.

Существует и еще одна классификация методов обучения, предложенная *М. И. Махмутовым* . Она представляет собой

своеобразный вариант классификации, разработанный И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным. Ее автор выделяет четыре метода обучения, которые он называет так:

– *информационно–исполнительский;*

– *объяснительно–репродуктивный;*

– *информационно–поисковый;*

– *побуждающе–исследовательский.*

Известна и еще одна классификация, по которой методы обучения делятся на три большие группы:

1) методы организации и осуществления учебно–познавательной деятельности . Они способствуют обеспечению процесса опосредования личностью учебной информации;

2) методы стимулирования и мотивации учебно–познавательной деятельности . Они обеспечивают важнейшие функции регулировки учебного процесса, а также его познавательную, волевую и эмоциональную активизацию;

3) методы контроля и самоконтроля эффективности учебно–познавательного процесса . Они помогают учителю контролировать учебную работу учащихся, а также осуществляют самоконтроль учеников.

В каждой из этих групп учитывается тесное взаимодействие между учениками и учителем. Получается, что организаторские способности учителя играют такую же важную роль, как и самоорганизация самих учащихся. Учитель должен постоянно стимулировать школьников, благодаря чему происходит и их внутреннее стимулирование. Столь же тесно сочетаются контроль учителя и самоконтроль учеников, другими словами, они взаимоопределяют друг друга.

Такой своеобразный подход к методам обучения, по мнению некоторых исследователей, связан с их многообразием и с возможным пополнением новых способов учебы. В связи с этим классифицируются не отдельные методы, а их группы. К тому же число групп, как и методов, не является постоянным, оно может варьироваться, если внутри групп проводить более подробное членение. Причем следует отметить, что каждый из этих методов выполняет сразу несколько функций: образовательную, воспитательную и развивающую. Кроме того, существует у каждого метода своя доминирующая функция, в соответствии с которой его можно отнести к той или иной группе.

В каждой группе методов можно выделить подгруппы. В первой группе (методы организации и осуществления учебно–познавательной деятельности) рассматривают ***перцептивные методы*** , или методы организации и осуществления чувственного восприятия учебной информации. Ко второй подгруппе относятся

логические методы , или, как их еще называют, методы организации и осуществления мыслительной деятельности индуктивного, дедуктивного и другого характера. Третью подгруппу составляют **гностические методы** , или методы репродуктивного и поискового характера. Последними в эту группу включены ***методы управления*** в обучении или, другими словами, методы управляемой и самоуправляемой учебно–практической деятельности.

Рассмотрим каждую подгруппу подробнее. Перцептивные методы включают в себя следующие виды:

1) словесные методы, в состав которых входят беседа, рассказ, лекция и т. д.;

2) наглядные методы, включающие в себя демонстрации, иллюстрации и т. д.;

3) практические методы, которые состоят из упражнений, лабораторных опытов, трудовых действий и т. д.

Система перцептивных методов включает в себя не только источники информации, но и характер чувственного восприятия, к которому относятся зрительное, слуховое и проприоцептивно–тактильное. Что касается классификации с точки зрения логики, то здесь обычно принято выделять индуктивные и дедуктивные, аналитические и синтетические методы обучения. При индуктивном методе процесс познания протекает от частного к общему, а при дедуктивном, наоборот, от общего к частному.

В зависимости от степени педагогического управления деятельностью учащихся принято различать методы учебной работы под управлением самого учителя и самостоятельных занятий учеников. Несмотря на самостоятельность учеников, все–таки происходит опосредованное управление их учебной деятельностью. Связано это прежде всего с тем, что во время самостоятельной работы ученик опирается на сведения, полученные ранее, на указания учителя и т. д.

Говоря же о методах стимулирования и мотивации, следует различать несколько подгрупп. Основными видами мотивов учеников являются, во–первых, мотивы познавательного интереса, а во–вторых, мотивы долга в учении. Так, выделяются следующие две подгруппы:

– методы формирования интереса к учению;

– методы развития долга и ответственности в учении.

Помимо всех перечисленных выше методов обучения, стимулирующих работу учеников, существуют и специфические, направленные на усвоение знаний и умений и выполняющие функцию развития познавательного интереса. К такого рода методам можно отнести следующие методы:

– познавательных игр;

– учебных дискуссий;

– создания ситуаций эмоционально–нравственных переживаний, а также занимательности, опоры на полученный ранее жизненный опыт, познавательной новизны.

Что касается развития мотивов долга и ответственности, то сюда можно отнести следующие методы:

– убеждения учеников в том, насколько общественно и личностно значимо учение;

– предъявления требований. От их соблюдения зависит успешность учения;

– упражнения и приучения к выполнению требований;

– положительного примера;

– создания благоприятного общения;

– поощрения или порицания и т. д.

К контролю и самоконтролю относят методы:

– устного контроля;

– письменного контроля;

– лабораторно–практического контроля;

– программированного и непрограммированного контроля;

– самоконтроля и т. д.

Словом, как отмечено ранее, проблема классификации методов обучения довольно сложна и до сих пор не разрешена окончательно. Но существует точка зрения, согласно которой каждый отдельный метод следует рассматривать как целостную и независимую структуру. Следовательно, методы не нуждаются в какой–то определенной и жесткой классификации.

3. Характеристика некоторых методов обучения

1. Словесные методы изложения

К словесным методам изложения принято относить *рассказ, беседу, объяснение и школьную лекцию* . Поначалу к ним относились весьма недоверчиво, считая их пережитком прошлого. Но начиная с 1930–х гг. ситуация стала коренным образом меняться. На современном этапе развития дидактики словесным методам отводится значительное место. Но другие методы тоже используются.

При использовании словесных методов следует учитывать темп и тон изложения материала. Темп не должен быть слишком быстрым, так как это затрудняет восприятие и понимание услышанного. Если же темп речи слишком медленный, постепенно ученики теряют интерес к излагаемому материалу. Отрицательно влияют на усвоение материала слишком громкое или тихое, а также монотонное изложение. Иногда, чтобы разрядить обстановку, уместны шутка или меткое сравнение. От того, насколько интересно будет преподнесен учебный материал, зависит дальнейшее усвоение предмета. Если выступления учителя скучны, ученики могут возненавидеть преподаваемый им предмет. А теперь остановимся подробнее на каждом отдельном виде устного изложения знаний.

Перед этим определим, что же такое изложение. ***Изложением*** называют связное сообщение материала учителем, когда он сообщает о тех фактах, о которых ученики еще ничего не знают. В связи с этим метод используют тогда, когда об изучаемой теме у учащегося еще нет никаких знаний. Вторым случаем, когда этот метод используется, является повторение уже изученного материала. Таким образом, учитель подводит итоги или помогает закрепить уже изученный материал.

Изложение учебного материала может быть в виде объяснения или описания. Это так называемое строгое научно–объективное сообщение. Его используют в том случае, когда материал, сообщаемый учащимся, им незнаком, а факты при изучении этого материала нельзя наблюдать непосредственно. Например, это касается объяснения темы, связанной с изучением хозяйства или жизненного уклада других стран, или, допустим, при изучении закономерностей в химии и биологии. Очень часто объяснение может сочетаться с наблюдениями, вопросами учеников, а также вопросами учителя к ученикам. Проверить,

насколько верно и точно были усвоены знания при использовании этого метода, можно с помощью упражнений и практических работ.

Изложение материала может быть в форме рассказа или художественного описания. Делается это при использовании выразительных средств **. *Рассказ*** – это образное, эмоциональное и живое изложение материала, которое осуществляется в повествовательной или описательной форме. Используется он в основном при изложении гуманитарных предметов или биографического материала, при характеристике образов, явлений общественной жизни, а также природных явлений. Рассказ имеет свои преимущества. Если он будет живым и захватывающим, то может сильно повлиять на воображение и чувства учеников. В этом случае школьники способны испытывать те же чувства, что и учитель, чтобы вместе осознать содержание рассказа. Более того, подобные описания оказывают влияние на эстетические и моральные чувства учеников.

Продолжительность рассказа должна быть не более 10—15 мин для начальных классов и 30—40 – для старших. Особую роль здесь играют наглядные средства, внесение элементов беседы, а также подведение итогов и выводов к сказанному.

Учебная лекция применяется обычно в старших классах. Ее отличают экономичность во времени, большая научная строгость в изложении учебного материала и огромное воспитательное значение для учеников. Как правило, темами для лекций являются фундаментальные разделы учебного курса. Лекция допускает использование кинофильмов, демонстрацию наглядных пособий и проведение опытов. Очень часто во время лекций учитель может обращаться к классу с вопросами, которые возбуждают интерес ребят. Так создаются какие–либо проблемные ситуации, затем учитель предлагает классу их разрешить.

Лекция начинается с того, что учитель объявляет ее тему и освещает те вопросы, которые будут рассмотрены. В отдельных случаях он может предложить составить план урока самому классу в процессе прослушивания лекционного материала. На последующих этапах необходимо научить учеников делать за лектором краткие записи основных тезисов и понятий. Можно использовать различные таблицы, схемы и чертежи. Поначалу учитель должен сам говорить ученикам, что требуется зафиксировать на бумаге, но в дальнейшем им необходимо научиться улавливать такие моменты, ориентируясь на темп и интонацию изложения материала учителем.

Чтобы ускорить процесс письменного фиксирования

материала, учитель должен сообщить ученикам о возможности применения общепринятых сокращений и обозначений. В конце лекции ученики могут задавать вопросы. А ответы предлагается дать либо другим ученикам, либо их дает сам учитель.

При изложении материала учителю надо помнить о некоторых правилах. Во–первых, речь должна быть внятной, лаконичной и понятной. Во–вторых, следует избегать громоздких предложений, а возникающие по ходу изложения термины необходимо тут же разъяснять. Можно написать их на доске. Сюда же относятся труднопроизносимые имена и исторические даты.

Очень важно, чтобы ученики видели своего учителя во время изложения материала. Поэтому лучше, если он будет стоять на одном месте, а не расхаживать по классу. К тому же для установления необходимого контакта с классом сам учитель должен видеть всех школьников. Так ему будет легче удерживать их внимание. Одновременно он сможет видеть, успевают ли они усваивать излагаемый материал или им что–то непонятно.

Не менее важны мимика и жесты учителя. Для лучшего усвоения темы необходимо поделить ее на смысловые части и после каждой делать обобщающие выводы и подводить итоги. Очень полезно для усвоения материала повторение того, что сказал учитель, но своими словами. Если внимание класса чем–то отвлечено, не помешает делать паузы. Для сохранения внимания прекрасным способом является повышение и понижение голоса. Во время изложения материала учитель может задавать риторические вопросы, на которые ученикам желательно дать ответ. Если это младший класс, то записи должны выполняться под четким наблюдением учителя.

Существенную роль играет предварительная подготовка материала. Но это вовсе не значит, что на занятии учитель должен читать свой конспект. В записи можно заглядывать, чтобы не потерять ход мыслей и уточнить следующий этап изложения. И все–таки необходимо стремиться к тому, чтобы свободно рассказывать учебный материал.

Однако у изложения как метода обучения есть как преимущества, так и недостатки. Что касается преимуществ, то за максимально короткий срок, который отведен на объяснение материала, учитель может донести до учеников всю необходимую информацию. Кроме того, в этом есть и воспитательные цели.

Но есть и недостатки. Во–первых, во время изложения учителем материала ученики не могут быть достаточно активными. Самое большее, что они могут сделать, – это внимательно слушать его речь и задавать вопросы. Но в этом случае учитель не может в достаточной степени проверить,

насколько учениками усвоены знания. Поэтому в первые годы обучения (до 3–го класса) этого метода учителю следует избегать или применять как можно реже. Более того, если все–таки изложение применяется, то оно не должно занимать больше 5 или 10 мин.

Можно повысить эффективность восприятия изложенного учителем материала, если одновременно обращаться к пособиям. Ученики смогут не только слушать учителя, но и заглядывать временами в пособие, если что–то станет непонятно. Особенно важно это в том случае, если необходимо наглядно показывать материал (например, описание внешнего вида животных или рассказ о том, как выглядели самые древние орудия труда). Для лучшего усвоения излагаемого материала можно использовать наглядные пособия (картины, фотографии, керосиновые лампы, часы и т. д.). Ну а чтобы речь была более яркой и наглядной, на доске можно рисовать схемы и таблицы.

Еще одним словесным методом является ***беседа*** . Характерный признак беседы – участие в ней как учителя, так и ученика. Учитель может задавать вопросы, а ученики на них отвечают. В процессе учебы посредством этого метода ученики усваивают материал и получают новые знания, используя свое логическое мышление. Этот метод является прекрасным средством для закрепления и проверки изученного материала, а также для его повторения.

Применяет учитель метод беседы в том случае, когда учащиеся что–то уже знают по той или иной теме. Вопросы, на которые учащиеся уже знают ответы, чередуются с незнакомыми им. Во время беседы ученики связывают их вместе и приобретают таким образом новые знания, расширяя и углубляя уже известное им. Существует несколько видов беседы: *катехизическая, эвристическая, проверочная, герменическая.*

Катехизическая беседа

В переводе с греческого языка katecheo, или «катехизический», означает «я поучаю, я наставляю». Впервые этот метод появился в средневековый период, и уже тогда его стали широко применять на практике, сообщая ученикам новые знания. В церковной литературе есть учебник под названием «Катехизис», который построен по тому же принципу. Все религиозные догмы в этом учебнике разделены на вопросы и ответы. Однако современный метод катехизической беседы имеет одно существенное отличие от средневекового аналогичного метода: если в Средневековье заучивали материал без осмысления, то в современном мире от учеников требуется самостоятельность в умственной работе.

Для чего же необходим этот метод? В первую очередь, чтобы проконтролировать процесс обучения и узнать, насколько усвоен пройденный материал. К тому же этот метод широко используется для закрепления уже изученного. С помощью катехизической беседы прекрасно развивается мышление и тренируется память. Было обнаружено, что при определенной постановке вопросов ученики прекрасно запоминают и закрепляют свои знания. Более того, они способны не только вспоминать уже изученный материал, но и грамотно излагать его. Знания при этом прекрасно систематизируются и укладываются «по полочкам». К тому же у учителя есть прекрасная возможность проследить за тем, насколько верно понят материал.

Эвристическая беседа

В переводе с греческого языка heurisko означает «я нахожу». Одним из общепринятых мастеров такой беседы был Сократ. Вот что говорят о нем по этому поводу: «Сократ никогда не давал готовых ответов. Своими вопросами и возражениями он старался навести самого собеседника на правильные решения… Целью Сократа было не само знание, а пробуждение у людей любви к знанию». В связи с этим метод получил еще один вариант названия – сократовский.

Есть у этого метода и свои отличительные особенности. Новые знания при его использовании приобретаются благодаря усилиям прежде всего… учеников. Получают они их в процессе самостоятельного мышления. Дальнейшие знания и открытия ученики приобретают, используя уже ранее изученные темы путем самостоятельного «открытия» законов и правил. Далее они подводят итоги и делают выводы.

Говоря о преимуществах этого метода, Дистервег писал, «что для учащихся гораздо важнее узнать пути к доказательству, нежели само доказательство. В общем и целом в большей степени способствует образованию знание путей, по которым мыслители пришли к своим выводам, чем только знание этих выводов».

Однако эвристическая беседа может быть применена не всяким учителем, а только тем, кто хорошо подготовлен дидактически. Словом, человеком он должен быть опытным, знающим свое дело. Да и ученики должны уметь самостоятельно мыслить. Однако действенным этот метод будет только в том случае, если учитель сможет заинтересовать учеников и привлечет их к активной работе в классе.

Этот метод не всегда можно реализовать на практике в достаточной степени, так как очень часто в одном классе бывают собраны дети с различными умственными способностями, поэтому кто–то участвует в эвристической беседе, а кто–то нет.

Так что применять этот метод следует тогда, когда будут выяснены психические способности каждого ребенка. Только в случае соответствия учеников требованиям можно пользоваться этим методом обучения.

Что же должно интересовать учителя при проведении этого исследования? Во–первых, необходимо выяснить особенности мышления школьников, памяти, того, как быстро они усваивают материал. В связи с полученными данными учитель может вычислить, какой объем знаний необходим им для усвоения. Добиться успеха учитель сможет только в том случае, если будет опираться на опыт других преподавателей. Для этого необходимо посещать уроки своих коллег и постоянно практиковаться.

В качестве примера неправильного использования этого метода предлагаем вам отрывок из стихотворения Фрица Рейтера под названием «Сократовский метод»:

Итак, в какую реку впадает Бусса?
Ну, дети, ну! подумайте еще!
Что, падает она аж с неба?
Нет?
– Дождь!
– Дальше!
– Снег!
– Что дальше? Думайте! Ну, а еще?
– Я знаю, – говорит Ханне Кнак.
– А ну–ка, мой сынок!
– Град!
– Верно!

Из этого стихотворения видно, что раньше обучение во многих заведениях проходило без всякой образовательной и воспитательной цели. А эвристический метод подразумевает активную работу как учеников, так и учителя.

Сравним два вида бесед и посмотрим, в чем их сходство и различие. Так, катехизическая беседа способствует развитию памяти и мышления учеников. В тот момент, когда ученики отвечают на вопросы учителя, они опираются уже на полученные ранее знания. Таким образом, происходит их переработка и систематизация. Используется этот метод для проверки знаний учеников.

Что же касается эвристической беседы, то она направлена на получение учениками новых знаний. Во время такой беседы развиваются и логические способности самостоятельного мышления. Посредством мыслительных усилий ученики открывают для себя новые знания. И если в катехизической беседе, когда учитель задает вопрос, на него отвечает только

один ученик, то в эвристической ответов учеников множество.

Основанием для использования этих методов служат уже полученные ранее знания и приобретенный опыт. Для успешного использования этих методов необходима активная совместная работа под чутким руководством учителя, равно как и тщательная подготовка самого преподавателя. Как правило, в младших классах беседа должна продолжаться не более 10—15 мин. Что касается старших классов, то здесь ее время может быть увеличено.

Проверочная беседа. Эта форма считается особой. В чем же состоит ее особенность? Несмотря на то что форма ее проведения совпадает с формами предыдущих типов бесед, здесь есть некоторые отличия. Прежде всего связаны они с тем, что отдельные ее части являются очень важными. Так, во время этой беседы на вопросы отвечают несколько учеников, причем рассматривается уже изученный ранее материал. Проверочная беседа служит для контроля уровня знаний учащегося.

Какова же форма этой беседы? Как правило, учитель сам задает вопрос и решает, кто из учеников на него ответит. Знания ученика должны быть выражены не только в его собственной манере, но и со своими примерами. И учитель может убедиться, что ученик мыслит самостоятельно и понимает, о чем он говорит, а не просто заучивает темы. Для этого учитель иногда формулирует свой вопрос по–другому, не так, как сказано в учебнике, в связи с чем некачественно выученный материал дает о себе знать. Такой ученик не сможет на него ответить, потому что учил уроки недобросовестно. Иногда учитель выбирает учащегося раньше, чем задает вопрос. При такой беседе он после каждого ответа ученика должен не только поставить ему оценку, но и логически обосновать ее.

Оценки, поставленные учителем, заносятся в журнал и дневник ученика. Иногда в младших классах применяют еще один метод. Так, учитель в начале урока называет тех учеников, кому в течение занятия придется отвечать на его вопросы. Это хорошо с той точки зрения, что ученики уже не будут так волноваться, отвечая на вопросы учителя. С другой стороны, если вдруг один ученик не смог ответить на вопрос, на него ответит другой. Более того, учитель сможет оценить умственные возможности каждого из своих подопечных. Обычно беседы такого рода проводятся в том случае, если необходимо проверить знания учащихся во время срезов и контрольных работ.

Иногда опрос по изученной теме проверочным методом совершается с целью выяснения, как усвоен теоретический материал. Порой проверочные беседы проводятся тогда, когда

необходимо выяснить, насколько хорошо учащимися усвоены те или иные умения. Иногда проверочная беседа строится таким образом, что ученику необходимо применить все свои знания и умения на практике, а учитель уже оценивает их с точки зрения усвоенности и правильности.

Однако одним из недостатков этого метода является то, что выявить знания и умения учитель сможет лишь в выборном порядке, не охватив весь класс. Но путем периодического опрашивания полная картина прилежания класса все–таки проявляется. Обычно проверочная беседа с одним учеником длится не более 5 или 10 мин.

Герменическая беседа

В переводе с греческого языка «герменическая» означает «толковать, объяснять». Существует наука под названием «герменевтика», цель которой – толкование и объяснение текстов, картин и музыкальных пьес. Герменическая беседа может проводиться и тогда, когда у учеников под руками есть тексты. Главная цель этого метода – научить ребенка самостоятельно пользоваться книгами, моделями, картинами. Кроме того, с помощью такой беседы учитель учит и направляет своих подопечных на правильное понимание и толкование текстов. Как и при остальных видах, в герменической беседе применяется вопросно–ответная форма.

К этому виду беседы относят и объяснительное чтение. Очень часто этот метод используют при изучении иностранных языков и при изложении общеизвестных понятий, например сведений по географии, истории и естествознанию. Этот метод используется наряду с другими. Он очень важен для обучения в младших классах.

Чтобы правильно применять метод беседы, необходимо придерживаться некоторых правил. Во–первых, задавать вопрос или выдвигать проблему следует таким образом, чтобы это заинтересовало ученика. Основываться они должны на личном опыте и полученных ранее знаниях. Никакой из заданных учителем вопросов не должен быть слишком легким, важно, чтобы ученик мог все–таки над ним подумать.

Вопросы должны задаваться всему классу. Очень важно при этом удерживать внимание тех ребят, кто не задействован в беседе. Необходимо также учитывать желание ученика отвечать на вопросы. Надо помнить, чтобы они не были одинаково легкими или трудными: должны присутствовать как те, так и другие, чтобы и слабые ученики, и сильные могли принимать равное участие в беседе. Не следует забывать и о тех, кто замкнут и тих. Ведь то, что они не тянут руки и не отвечают хором, вместе

со всеми, вовсе не означает, что они ничего не знают. Более того, следует следить за тем, чтобы на уроках не отвечали одни и те же школьники.

Ответы всегда надо проверять. Они должны быть правильными, содержательными и иметь смысл. Если ученик отвечает неправильно, обязательно исправляйте его или направляйте его мысль в верное русло. Если учитель проводит эвристическую беседу, нельзя требовать от учеников немедленного ответа. Необходимо дать им время на размышление и формулирование своего ответа. Если учащиеся долго не могут сосредоточиться на правильном ответе, учитель может подтолкнуть их к нему, мягко подводя к нужному выводу. Следует отметить, что в беседе одного ответа на вопрос недостаточно. Ученик обязательно должен обосновать его. Беседа, особенно эвристическая, пройдет более успешно, если учитель будет использовать учебные пособия, схемы, таблицы, зарисовки на доске.

Не менее важно для удачного проведения беседы владеть методикой постановки вопроса. Вопросы должны быть простыми и конкретными. Более того, их задача – будить мысль учащихся. Они бывают разные.

1. Вопросы, требующие для ответа сравнения и соответствующего анализа тех или иных явлений.
2. Вопросы о фактах.
3. Вопросы, требующие доказательств.
4. Вопросы о причинных связях и значениях явлений.
5. Вопросы, ответы на которые можно получить при помощи раскрытия понятий, определения выводов.

Не следует использовать наводящие вопросы, в структуре которых уже есть ответы. Не задавайте и двойных вопросов. Как видим, они должны быть сформулированы четко. К тому же важно, чтобы они задавались последовательно, чтобы ученики имели возможность наблюдать за развитием темы. Если на вопрос нельзя ответить быстро, необходимо давать время для раздумий. Однако если используется катехизисная форма беседы, например о датах или общеизвестных фактах, то ответы должны последовать незамедлительно. Очень важно следить за тем, чтобы ответы были полными, а не односложными и короткими. Но важно учитывать и категорию вопросов, например вопрос о дате не может быть длинным и продолжительным. Учитель должен заранее продумывать их.

У метода беседы есть ряд как преимуществ, так и недостатков. Во–первых, если учитель достаточно квалифицирован, то беседа оживит процесс обучения; есть и

возможность осуществлять контроль за уровнем знаний. Этот метод способствует развитию правильной, грамотной речи у учеников. Более того, у них появляется возможность самостоятельно мыслить и приобретать новые знания.

Иногда беседа может негативно повлиять на обучение. Происходит это в том случае, если учитель, слушая ответы учеников, отвлекается от цели урока и начинает рассуждать на совершенно другие темы. Мало того, что при этом он потеряет много времени, которое мог потратить на изучение или закрепление материала, он не сможет и опросить весь класс.

2. Наглядные методы

Наглядные методы обучения способствуют усвоению учебного материала. Как правило, наглядные методы не используются отдельно от словесных и практических. Они предназначены для наглядно–чувственного знакомства с различного рода явлениями, предметами, процессами и т. д. Ознакомление происходит при помощи различных рисунков, репродукций, схем и т. п. В последнее время в школах все чаще стали использоваться экранные технические средства.

Наглядные методы принято делить на две группы:

– методы иллюстраций;

– методы демонстраций.

Метод иллюстраций характеризуется показом различного рода иллюстративных пособий, таблиц, схем, зарисовок, моделей, плакатов, картин, карт и т. д.

Метод демонстраций – включением в учебный процесс приборов, опытов, кинофильмов, технических установок, диафильмов и т. д.

Несмотря на разделение наглядных методов на иллюстративные и демонстративные, эта классификация является весьма условной. Дело в том, что некоторые средства наглядности могут относиться как к иллюстрациям, так и демонстрирующим пособиям. В последнее время в качестве наглядных широко стали применяться компьютеры и информационные технологии, которые дают возможность выполнять массу действий, в том числе и моделировать изучаемые процессы и явления. В связи с этим во многих школах уже созданы компьютерные классы. Ученики в них могут познакомиться с работой на компьютере и просмотреть в действии многие процессы, о которых ранее они узнавали из учебников. Более того, компьютеры позволяют создавать модели тех или иных ситуаций и процессов, просматривать варианты ответов и выбирать впоследствии оптимальные.

Используя наглядные методы, необходимо учитывать

некоторые особенности:

– прежде всего надо брать во внимание возраст школьников;

– во всем должна быть мера, в том числе и при использовании наглядных пособий, т. е. демонстрировать их следует постепенно, в соответствии с моментом урока;

– наглядные пособия необходимо показывать так, чтобы их было видно каждому учащемуся;

– при показе наглядных пособий следует четко выделять основные моменты (главные мысли);

– прежде чем давать пояснения, их заранее тщательно продумывают;

– используя наглядные пособия, помните, что они в точности должны соответствовать излагаемому материалу;

– наглядные пособия призваны побуждать школьников самим искать в них необходимую информацию.

3. Практические методы

Практические методы обучения необходимы для формирования у школьников практических умений и навыков. Основой практических методов является практика. Существует несколько видов практических методов:

– упражнения;

– лабораторные работы;

– практические работы.

Рассмотрим каждый из этих методов более подробно.

Упражнения – многократные выполнения действий, как устных, так и практических, направленных на повышение их качества и овладение ими. Упражнения необходимы абсолютно для каждого предмета, поскольку они формируют умения и закрепляют полученные знания. И это характерно для всех этапов учебного процесса. Однако методика и сам характер упражнений для разных учебных предметов будут различны, поскольку на них влияют конкретный материал, изучаемый вопрос и возраст школьников.

Существует несколько типов упражнений. По характеру они делятся на:

1) устные;

2) письменные;

3) графические;

4) учебно–трудовые.

По степени самостоятельности учащихся это:

– воспроизводящие упражнения, т. е. способствующие закреплению учебного материала;

– тренировочные упражнения, т. е. использующиеся для применения новых знаний.

Существуют также комментирующие упражнения, когда ученик вслух проговаривает и комментирует свои действия. Такие упражнения помогают учителю в работе, поскольку позволяют выискивать и исправлять в ответах учеников типичные ошибки.

Для каждого типа упражнений характерны свои особенности. Так, устные упражнения дают возможность развить логические способности школьника, его память, речь и внимание. Основными характеристиками устных упражнений являются динамичность и экономия времени.

Несколько иную функцию выполняют письменные упражнения. Их главное назначение – закреплять изученный материал, вырабатывать умения и навыки. Кроме того, они, как и устные упражнения, способствуют развитию логического мышления, культуры письменной речи и самостоятельности школьников. Письменные упражнения могут использоваться как отдельно, так и в сочетании с устными и графическими упражнениями.

Графические упражнения – работы школьников, связанные с составлением схем, графиков, чертежей, рисунков, альбомов, технологических карт, стендов, плакатов, зарисовок и т. п. Сюда же можно отнести проведение лабораторно–практических работ и экскурсий. Как правило, графические упражнения используются учителем в совокупности с письменными, поскольку и те и другие нужны для решения единых учебных задач. С помощью графических упражнений ребята учатся лучше воспринимать и усваивать материал. Более того, они прекрасно развивают в детях пространственное воображение. Графические упражнения могут быть как тренировочные, воспроизводящие, так и творческие.

Учебно–трудовые упражнения – это практические работы учащихся, направленные на развитие производственно–трудовой деятельности. Благодаря таким упражнениям теоретические знания школьник учится применять на практике, в труде. Они также выполняют и воспитательную роль.

Однако упражнения не могут стать эффективными сами по себе, если не будут учитываться некоторые условия. Во–первых, учащиеся должны делать их осознанно. Во–вторых, при их выполнении необходимо брать во внимание дидактическую последовательность: так, сначала школьники работают над упражнениями по заучиванию учебного материала, затем – над упражнениями, способствующими его запоминанию. После этого идут упражнения на воспроизведение в нестандартной ситуации изученного ранее. При этом немалую роль играют творческие способности учащегося. Не менее важны для усвоения школьной

программы упражнения под названием «проблемно–поисковые». Они дают возможность сформировать в детях интуицию.

Еще один вид практических методов – ***лабораторные работы*** , т. е. проведение школьниками опытов по заданию и под руководством учителя. При этом используются различные приборы, инструменты и технические средства, с помощью которых ребята изучают какое–то явление.

Иногда лабораторные работы представляют собой исследовательский процесс по изучению какого–либо одного явления. Например, могут проводиться наблюдения за ростом растений, за погодой, развитием животных и т. п.

Порой в школах большое внимание уделяют изучению края, в связи с этим ученики посещают краеведческие музеи и т. п. Лабораторная работа может проходить в рамках урока или выходить за его пределы.

Проведение ***практических работ*** связано с завершением изучения крупных разделов. Они, обобщая полученные школьниками в процессе обучения знания, одновременно проверяют уровень усвоенности пройденного материала.

4. Дидактические игры

В 60–е гг. XX в. широкое распространение в школе получили дидактические игры. До конца еще не определено, куда их следует относить: к методам обучения или рассматривать отдельно. Ученые, выносящие их за рамки методов обучения, приводят в качестве доказательства их особенности и выход за рамки всех остальных сгруппированных методов.

Дидактической игрой принято считать такой вид учебной деятельности, который моделирует какой–либо изучаемый объект, явление, процесс. Дидактическая игра стимулирует в школьнике его познавательный интерес и активность. Главным ее отличием является то, что ее предмет – деятельность человека.

Особенностями учебной игры являются:

– объект, созданный учебной деятельностью;

– совместная деятельность всех участников игры;

– правила игры и т. д.

За последнее время многие учителя накопили огромный запас разнообразных методических разработок дидактических игр по учебным предметам. А сейчас все чаще стали применять различные компьютерные игры, которые носят обучающий и развивающий характер. Достоинства дидактических игр отмечал еще К. Д. Ушинский, говоря, что игра для ребенка является жизнью, действительностью, созданной самим ребенком. В связи с этим игра для ребенка более доступна, чем окружающий мир, с точки зрения ее понимания. Нередко для детей важен сам процесс

игры, а не результат. Игра полезна во всех отношениях, поскольку она не только помогает развитию способностей ребенка, но и снимает психологическое напряжение, облегчает вхождение детей в сложный мир человеческих отношений. Так что учитель, зная эти особенности, может с успехом использовать этот метод обучения не только в старших классах, но в особенности в младших.

5. Проблемное обучение

Это еще один метод обучения, получивший широкое распространение в 60–е гг. XX в. связан это с выходом работы ***В. Оконя*** под названием ***«Основы проблемного обучения»*** . Но вообще открытие этого метода принадлежит Сократу. Недаром его называют сократовским методом. В переводе с греческого слово «проблема» означает «задача».

Говоря о том, что такое проблемное обучение, следует прежде заметить, что оно имеет несколько другое значение, чем мы привыкли понимать. В основе проблемы всегда лежит противоречие. Что касается противоречия, то здесь оно воспринимается в качестве категории диалектики. О проблемном методе следует говорить только тогда, когда на уроке создаются противоречия, которые необходимо разрешать.

В чем же суть этого метода? Проблемный метод применяют для создания и разрешения на занятиях проблемных (противоречивых) ситуаций. Следовательно, разрешая противоречия, школьник познает явления и предметы, являющиеся предметом исследования. Однако, говоря о проблемном методе, следует помнить, что противоречие создается для учеников, а не для учителя, для которого оно не является проблемой. На уроке можно создавать проблемные ситуации, которые основаны на противоречиях, имеющих прямое отношение к особенностям восприятия учебной информации школьниками.

Проблемная ситуация не всегда становится проблемной для школьника. Об этом явлении можно говорить лишь в том случае, если к этой проблеме школьники проявили интерес. От мастерства учителя зависит, заинтересует ли школьников учебный материал, преподнесенный в виде проблемы, или нет. Именно он должен преподнести материал должным образом, так, чтобы активизировалась мыслительная работа всего класса. Цель учителя – побудить школьника к поиску верного решения поставленной проблемы.

Словом, проблемное обучение можно назвать одним из самых эффективных. Его преимущество состоит в том, что проблемный метод подходит для любого возраста учащихся: будь то младший

школьник или старшеклассник. Однако очень важно учитывать один момент. Прежде чем применять проблемный метод, учитель должен хорошо знать учебный материал, свободно в нем ориентироваться. Некоторые исследователи считают, что одним из недостатков такого метода являются большие затраты учебного времени. Но на самом деле тот эффект, который создает этот метод, прекрасно окупает временные затраты, так как он дает возможность организовывать поисковую деятельность, эффективно развивая диалектическое мышление школьников.

6. Программированное и компьютерное обучение

Программированное обучение – одно из недавних нововведений в дидактике. Его стали использовать только в начале 60–х гг. XX в. Связано это с развитием кибернетики.

Программированное обучение необходимо для создания технологии обучения, способной постоянно контролировать процесс усвоения знаний. Как же оно осуществляется? Оно выполняется по программе, составленной заранее. Программа может находиться либо в обучающей технике, либо в учебнике. Процесс обучения можно представить в виде схемы:

– учебный материал осваивается не целиком, а отдельными порциями, которые представляют собой последовательные шаги;

– после изучения каждого этапа учебного материала осуществляется контроль за его усвоением;

– необходимо помнить, что, если ученик правильно ответил на вопросы, ему нужна новая порция материала;

– если же ученик ответил на вопросы с ошибками, учитель ему помогает.

В настоящее время обучающие программы могут создаваться по двум типам схем: либо по линейной, либо по разветвленной. Так что есть возможность приблизить обучающую программу к уровню знаний школьников. В современном мире вместо программированного обучения используется компьютерное.

В настоящее время компьютеры применяют в тестировании, обучении различным предметам, развитии познавательных интересов и способностей и др. Как и в программированном, компьютерное обучение ориентируется на обучающие программы, представляющие собой алгоритм обучения, выглядящий как последовательность мыслительных действий и операций.

Чем качественнее составленный алгоритм, тем лучше обучающая программа. Однако для создания подобной программы необходимо затратить много сил и привлечь высококвалифицированных преподавателей, методистов и программистов.

7. Дистанционное обучение

Это еще одна форма обучения, появившаяся не так давно. Связано оно с развитием информационных технологий и телекоммуникаций. Такая технология обучения дает возможность любому человеку, находящемуся в любой точке земного шара, учиться, используя современные информационные технологии. В состав таких технологий входят трансляции учебных программ по теле–и радиостанциям, кабельное телевидение, видеоконференции и др.

Очень важными средствами для дистанционного обучения являются такие компьютерные телекоммуникаций как электронная почта и Интернет. Благодаря им у учащихся есть возможность получать и передавать учебную информацию. Такое обучение удобно тем, что оно позволяет заниматься своим видом деятельности и одновременно обучаться, ориентируясь на гибкий выбор обучающих программ и учебных дисциплин.

Тема 7. Средства обучения

1. Понятие о средствах обучения

Под средствами обучения понимают материальные или идеальные объекты, которые используются учителем или учениками для усвоения знаний . Объект средства обучения не зависит от учебного процесса, а может участвовать либо в качестве предмета усвоения, либо выполнять какую–нибудь другую функцию.

Объекты, выступающие в качестве средств обучения, можно классифицировать:

– по свойствам этих объектов;

– по их влиянию на качество знаний;

– по субъектам, на которые направлена их деятельность;

– по их эффективности в учебном процессе;

– по их влиянию на развитие способностей.

Средства обучения могут быть как ***материальными*** , так и ***идеальными*** . Под материальными объектами понимаются материальные предметы, которые воздействуют на органы чувств учеников и облегчают процесс прямого и косвенного восприятия знаний. К материальным объектам относятся учебники, макеты, пособия, таблицы, учебно–технические средства, помещение, мебель, различные средства наглядности, учебное и лабораторное оборудование, оборудование учебного кабинета, расписание занятий.

К идеальным объектам относятся те ранее усвоенные навыки и знания, которые помогают учителю и ученикам в восприятии новых знаний. Это разного рода словесные, символьные и модельные объекты, которые становятся заменителями материальных объектов. Кроме того, к идеальным объектам можно отнести средства духовной культуры, социальный опыт, ранее усвоенные знания, которые также используются в процессе обучения.

Русский психолог *Л. С. Выготский* относил к идеальным объектам условные обозначения, речь, письмо, чертежи, схемы, произведения искусства, диаграммы, мнемотехнологические приспособления для понимания. К идеальным объектам относятся также опорные конспекты и опорные сигналы.

Обобщив все вышесказанное, можно сделать следующий вывод: идеальные объекты служат орудием освоения культурного наследия, новых культурных ценностей.

Есть две формы идеальных средств, которые помогают учителю и ученикам эффективнее пользоваться ими. Первая из этих форм – вербализованная, состоящая в речевом изложении

средств рассуждения, доказательства, анализа. Вторая форма – материализованная. Она представляет идеальные средства в виде абстрактных символов, таких как графики, чертежи, таблицы, условные обозначения, схемы, диаграммы, коды. В процессе обучения многие учителя разрабатывают свои материализованные средства, помогающие лучшему усвоению знаний. Такие средства оказывают положительное влияние на мотивацию, умственное развитие, успешность обучения.

Материальные и идеальные средства обучения дополняют друг друга. В ходе учебного процесса идеальные средства отталкиваются от материальных предметов и через внешние органы восприятия переходят к мышлению.

Очень важно в процессе обучения использование символов и знаков. Они являются показателем развития мышления у учащихся. С их помощью ученик мысленно преобразует объект изучения, переводит его в мыслительную сферу, и так происходит процесс познания. Через знаки осуществляется и материализация мыслительных процессов и образов.

Итак, и материальные, и идеальные средства обучения, дополняя друг друга, влияют на качество знаний учащихся. Этот процесс имеет несколько сторон. Так, материальные средства связаны прежде всего с возбуждением интереса и внимания, усвоением существенно новых знаний, осуществлением практических действий. А идеальные средства связаны с пониманием материала, запоминанием, логикой рассуждений, развитием интеллекта, культурой речи.

Материальные и идеальные средства часто выступают в совокупности друг с другом, на основании разных личных качеств индивида. Процесс освоения знаний с помощью материальных и идеальных средств происходит следующим образом. Сначала учитель и ученики используют идеальные средства в процессе общения как символическое обозначение предметов. При этом учитель использует материализованные средства и с их помощью влияет на сознание учащихся, чтобы они лучше понимали материал. Далее учащиеся таким же образом продолжают пользоваться материализованными средствами, осуществляют совместную учебную деятельность, общение, объяснение и взаимопомощь. Благодаря этому материализованные средства становятся еще и вербализованными. После этого происходит самостоятельная познавательная деятельность, в ходе которой речь учащегося сокращается, автоматизируется и превращается в мысль.

Средства обучения становятся наиболее эффективными, если они выступают в сочетании с методами обучения. Чаще всего

средства обучения используются в сочетании с различными методами. А бывает и наоборот, когда для использования одного метода обучения подбирают несколько соответствующих средств. Такое сочетание методов и средств обучения позволяет обеспечить реализацию принципа наглядности и содействует повышению эффективности учебного процесса.

А теперь перечислим функции, которые выполняют средства обучения.

1. Формирующая функция . Она состоит в том, что средства обучения развивают у учащихся познавательные способности, их эмоциональную сферу, чувства и волю.

2. Познавательная функция . Ее особенность состоит в том, что средства обучения служат непосредственному познанию действительности. К таким средствам относятся, к примеру, телескоп, микроскоп, которые позволяют видеть предметы невооруженным глазом.

3. Дидактическая функция . Ее сущность состоит в том, что средства обучения становятся важными источниками знаний и умений. Они значительно облегчают проверку и закрепление пройденного материала, активизируют познавательную деятельность.

Все эти три функции невозможно отделить друг от друга, потому что они все очень переплетены и в учебном процессе выступают как единый нечленимый элемент. Если хоть одну функцию убрать, то это единство нарушится, что приведет к менее эффективному усвоению знаний.

Учитель сам делает выбор средств обучения, исходя в первую очередь из своих вкусов, задач урока, содержания учебного материала, применяемых методов. Но в то же время каждому учителю, особенно начинающему, надо помнить о том, что перегрузка урока разнообразными средствами обучения может привести к снижению эффективности учебного процесса, поскольку внимание учащихся рассеивается и они не могут сконцентрировать его на главном, отвлекаются на второстепенные детали. Чтобы этого не произошло, учитель должен заранее продумать свой урок, решить, какое средство обучения является основным, чтобы именно на нем сконцентрировать внимание учеников.

Средства обучения можно также классифицировать по субъекту, на которого направлена их деятельность. В этом случае средства обучения разделяются на средства преподавания и собственно учения. Например, к средствам преподавания относится оборудование демонстрационного эксперимента, а оборудование лабораторного практикума – к средствам учения.

Из этого нетрудно сделать вывод, что средствами преподавания пользуются учителя, а средствами учения – ученики. Но некоторые средства могут использоваться и в преподавании, и в учении.

При помощи средств преподавания учитель имеет возможность осуществлять свою информационную и управляющую функции. Средства преподавания делают материал более доступным для понимания, улучшают его наглядность, обеспечивают более точную информацию об изучаемом предмете, возбуждают и поддерживают интерес учеников, способствуют возникновению желания к самостоятельной работе. В свою очередь средства преподавания можно разделить на:

– средства объяснения нового материала;

– средства повторения и закрепления ранее пройденного материала;

– средства контроля.

Средства преподавания часто сопутствуют различным методам обучения. При этом надо учитывать, при объяснении какой темы и какими средствами преподавания лучше пользоваться и как их подать, чтобы ученик лучше понял и запомнил пройденную тему. Так, если учитель объясняет сложную логическую тему, то желательно после объяснения наглядно продемонстрировать опыт, иллюстрирующий эту теорию.

Демонстрация опыта может и предшествовать объяснению. Это происходит в том случае, если осуществляется проблемное обучение. И тогда демонстрация опыта осуществляет функцию познания. Если показывается технологический процесс, например химическая реакция, то демонстрацию опыта лучше всего сопровождать рассказом. Так ученики лучше усвоят то, что показывает и рассказывает им учитель.

Во время своей демонстрации учитель не должен забывать о зрительном восприятии учащихся. Оно все время должно быть организованно. Если взгляд ученика будет зафиксирован на каком–то важном моменте демонстрации, то он сможет лучше запомнить то, на что обратил его внимание учитель. Поэтому преподаватель должен точно указывать и называть те процессы, которые он демонстрирует. Например, если речь идет об уроке химии и исследуется некая реакция, то учитель должен объяснить, в какой последовательности он собрал аппарат для проведения реакции, какие ингредиенты и в какой очередности он использовал, а также то, что происходит во время самой реакции и как называются происходящие в этот период процессы.

Особое значение при демонстрации имеет поведение учителя.

Он должен стоять лицом к классу, сбоку или сзади объекта, чтобы не загораживать пособие. При этом ему надо одновременно следить и за тем, что происходит с объектом, что он говорит и как к этому относится класс. Объяснения учителя не должны ни опережать, ни опаздывать за теми действиями, которые происходят с объектом. Иначе ученики могут не так понять его слова и неправильно расценят происходящую реакцию.

Если учитель стоит спиной к классу, то учащиеся видят его спину, а не прибор. Кроме того, некоторые ученики могут не услышать того, что говорит учитель, значит, потеряется вербальный контакт между преподавателем и классом. Тогда учащиеся могут потерять интерес к тому, что объясняет учитель, а это в свою очередь создаст условия для нарушения дисциплины, что приведет к неправильному восприятию объясняемого материала.

Сейчас многие учителя в процессе преподавания используют в качестве средств обучения различные предметы, созданные авторами в расчете на определенные методы обучения. В таком случае средство обучения становится источником учебной информации. Поэтому методы изложения этой информации учителем должны напрямую зависеть от тех методов, которые указаны в данном источнике. Это приводит к тому, что у учителей меняются их функции, а вслед за этим меняется и необходимость учета и анализа различных гипотез и концепций.

При использовании средств обучения необходимо соблюдать пропорцию в их количественной демонстрации на уроке. Если таких средств очень мало или же не будет вообще, то урок рискует стать скучным и неинтересным, а это ведет к снижению знаний у учащихся. И наоборот, если демонстрационных средств использовано слишком много, то это может привести к возникновению развлекательного настроения у учеников. Если тема трудна для понимания, то рекомендуется за один урок провести 4—5 демонстраций, в которые входят средства как для самостоятельной работы, так и для контроля.

2. Классификация средств обучения

Средства обучения можно классифицировать по нескольким разным параметрам. Каждая из классификаций зависит от тех или других признаков и характеристик, положенных в основу их использования в учебном процессе.

Классифицировать средства обучения можно:

– по степени сложности;

– по характеру воздействия на обучаемых;

– по происхождению.

В свою очередь каждая классификация может делиться на несколько составляющих ее компонентов.

Например, по степени сложности средства обучения делятся на простые и сложные. Такие из них, как учебники, модели, диаграммы, печатные пособия, картины, карты, учебные предметы, относятся к простым средствам. А вот механические аудиальные, визуальные, аудиовизуальные средства обучения, дидактические машины, лингафонные кабинеты, компьютеры являются сложными. В основном к сложным относятся технические средства обучения.

По характеру воздействия на обучаемых средства обучения подразделяются на:

1) аудиальные . К таким средствам обучения относятся речь учителя, проигрыватель, магнитофон, радио и другие предметы, информацию с которых учащиеся воспринимают посредством слуха;

2) визуальные . Это разнообразные макеты, слайды, карты, диафильмы, диаграммы, рисунки, а также другие средства, воздействующие на зрительные органы учащихся;

3) аудиовизуальные . Они сочетают в себе два предыдущих. К ним относятся телевидение, кинофильмы. Они способны одновременно предоставлять как зрительную, так и слуховую информацию, что вдвойне эффективно влияет на получение знаний учеником.

Из аудиальных средств обучения самым распространенным является речь учителя. На каждом уроке учитель общается с учениками, и в ходе этого общения происходит обмен информацией, знаниями, духовными ценностями, побуждениями, установками.

Речь может являться как средством преподавания, так и учения. Учащиеся ориентируются на речь учителя, она становится для них своеобразным образцом для подражания. Благодаря речи учителя происходит филологическое и умственное развитие

учащихся. В этом случае речь учителя является не только средством изложения учебной информации, но и управления вниманием, образования представлений и понятий.

Речь учителя выражает его эмоции, его отношение к преподаваемому им предмету, его интеллект, характер, душу. Ученик воспринимает все эти эмоции и начинает также относиться к уроку, как и учитель. Если учитель умеет и любит красиво говорить, то это может стать для ученика побудителем к овладению речевыми средствами общения.

Речь учителя состоит из нескольких элементов. Это:

– информационный;

– убеждающий;

– воодушевляющий;

– развлекающий;

– призывающий к действию.

Речь учителя может обладать не всеми, а только несколькими из названных выше элементов, но и они становятся ее своеобразными характеристиками. Каждый из этих методов можно реализовать соответствующими приемами, которые учитель использует в своей педагогической практике. Речь учителя встречает у учащихся сложную реакцию. Учитель воздействует на интеллект ученика с помощью логических доводов, которые становятся более убедительными, если он использует суждения, примеры, компетентные мнения, статистические данные, цитирование известных авторов.

Хотя речь учителя в эмоциональном плане воздействует на учеников, скорее, объективно, он может направить свою речь в нужное ему русло и сделать так, чтобы его эмоции взаимодействовали с эмоциями учащихся.

Учитель с помощью своей речи может формировать у учеников понятия добра и зла, побуждать чувства великодушия, ответственности, гуманизма, сострадания. Но для этого необходимо возбуждать в учащихся внимание и интерес в самом начале своей речи, а потом лишь поддерживать его.

У ученика появляется интерес к речи учителя тогда, когда последний обнаруживает глубокое знание излагаемого им предмета. Если же его знания о предмете поверхностны, то и рассуждения о нем будут путанными, а примеры неинтересными и примитивными.

Учитель должен излагать свою мысль последовательно. Речь надо строить из логически связанных между собой предложений, чтобы перед учениками разворачивалась определенная картина и они могли следить за ходом развития мысли учителя.

Еще одним средством поддержания внимания у учащихся

может являться юмор. Его содержание может быть разнообразным и включать в себя несуразности, различные недостатки человека, общества, преувеличения. В своей речи учитель может использовать шутки, анекдоты, эпиграммы, остроты, поговорки, иронию, иносказания.

Существуют требования, которые предъявляются к речи учителя с той целью, чтобы учащиеся могли понять и запомнить мысли учителя.

1. Экономность . Предпочтение отдается речи, которая состоит из коротких простых фраз, объединенных единой мыслью. В речи должны отсутствовать слова–паразиты, патетика, повторение одних и тех же слов и словосочетаний, обилие вводных предложений.

2. Уместность . Излагая свою мысль, учитель должен исходить из возрастной категории учащихся, их общего развития. Поэтому надо осторожно использовать различные термины и сокращения, помня о том, что многие из них могут быть не известны ученикам, а следовательно, не совсем уместны в речи учителя.

3. Грамматическая правильность . Речь учителя должна соответствовать стандартам грамматики и избегать употребления неправильных слов и выражений.

4. Оригинальность . В речи учителя должны отражаться его душа и его характер. Если учащиеся чувствуют, что учитель повторяется или излагает те же мысли, что уже высказаны в учебнике, то они теряют интерес к его рассказу, а иногда и уважение к самому учителю.

5. Точность . Учителю следует давать точные определения и формулировки. Если он начинает смешивать родовые и видовые понятия, давать отвлеченные формулировки, использовать речевые штампы, то это может отрицательно отразиться на качестве знаний учащихся.

К аудиальным средствам также относятся магнитофоны, проигрыватели и все прочее, способное поставлять информацию через органы слуха. Благодаря этим средствам учитель может предоставить ученикам новый учебный материал. Например, на уроке музыки учитель включает магнитофон с записью какого–нибудь композитора, чтобы учащиеся могли познакомиться с его творчеством.

Визуальные средства позволяют ученикам увидеть какой–то предмет или явление своими глазами, а не только представлять его со слов учителя. К ним могут относиться как самые элементарные рисунки и фотографии, так и диафильмы, макеты, карты. Если учитель показывает ученикам рисунки или

фотографии, то они должны быть хорошо видны с задних парт. Макеты надо так устанавливать в классе, чтобы все ученики могли посмотреть на них, а вокруг изделий не образовывалось толкучки. Привлекая к уроку такие средства, учитель непременно объясняет, что на них изображено. Его роль при такой демонстрации достаточно велика, потому что без его объяснений картинка останется просто картинкой и ученик самостоятельно не всегда сможет в ней разобраться.

Аудиовизуальные средства требуют от учителя меньшей активности. Ему достаточно просто поставить какой–нибудь фильм, предварительно пояснив, о чем именно в нем говорится, а ученики сами будут смотреть его и получать знания. Однако учитель должен хорошо знать содержание фильма, который он показывает, чтобы при необходимости пояснить тот или иной непонятный ученикам момент.

Средства обучения могут делиться и по происхождению. В таком случае их подразделяют на:

– символические, т. е. те средства, которые представляют действительность с помощью знаков и символов. Это рисунки, карты, макеты, печатное и живое слово;

– натуральные, или природные. Это предметы самой действительности, живой природы. В качестве таких средств могут выступать различные коллекции камней, минералов, растений;

– технические, которые в свою очередь делятся на аудиальные, визуальные и аудиовизуальные. Это и лингафонные кабинеты, и компьютеры, и телевизионные аппараты.

3. Виды средств обучения и их характеристика

Средства обучения – это один из факторов деятельности учителя и ученика, который применяется наряду с другими, не менее важными компонентами, такими как предмет преобразования, образ конечного продукта учения, технология и средства деятельности. Средства обучения – это то, что использует ученик, чтобы получить учебную информацию.

Хотя средства обучения влияют на умственное развитие учащихся, такое влияние не прямое, а косвенное. И оно происходит лишь в процессе обучения, когда выступает в единстве с познавательными действиями и операциями.

В настоящее время в дидактике существуют три подхода к разработке и использованию средств обучения.

1. Использование средств обучения в познавательном процессе не обязательно, потому что они не влияют на качество знаний. Поэтому для получения нужного результата достаточно мела, доски и понятного объяснения учителя. При таком подходе недооценивается роль практических занятий в усвоении знаний и преувеличивается роль чисто механического заучивания. Умственная деятельность ставится на первое место, а речь учащихся рассматривается как средство выражения мыслей. Такой подход сейчас применяется крайне редко и в основном учителями, еще не набравшими достаточного опыта в преподавательской деятельности. В настоящее время этот подход считается устаревшим.

2. Роль средств обучения преувеличивается, а сами средства ставятся на первое место, рассматриваются как главные, единственно обеспечивающие достижение цели. При этом все остальные составляющие рассматриваются как второстепенные, мало того, они должны зависеть от средств обучения. Этот подход возник как негативная реакция на первый подход. Если учитель поддерживает второй подход, то он, как правило, большое внимание уделяет оборудованию учебного кабинета, постоянно изобретает и изготавливает вместе с учащимися новые средства обучения. Такие учителя считаются образцами для подражания, благодаря их разработкам обеспечивается высокое качество знаний учащихся.

3. Средства обучения выступают в системе деятельности учителя и учащихся. Наряду с другими компонентами они обеспечивают умственное развитие учащихся и качество знаний, а

также выполняют ряд функций. В третьем подходе все компоненты находятся во взаимодействии, что обеспечивает улучшение качества знаний и повышение умственного развития школьников.

Среди многочисленных средств обучения самыми распространенными являются вербальные и визуальные. У каждого из них есть свои особенности, о которых мы и поговорим.

Вербальные средства обучения являются самыми распространенными и появились они достаточно давно. С тех пор как начали печатать книги и вышли в свет первые учебники, они стали превалировать над другими. Но надо отметить, что, несмотря на многие положительные стороны, эффективность их применения низка. Поэтому необходимо вербальные средства сочетать с другими, что повысит эффективность усвоения знаний.

Так, уже в XVII в. Я. Коменский предложил так называемую «дидахографию», т. е. «обучающее письмо». В нем объединены вербальные средства и учебник. Учащиеся по–разному используют учебную книгу в познавательной деятельности, за счет этого и повышается эффективность обучения.

Немного позже стали использовать наглядное обучение. Гораздо лучше и быстрее учащиеся усваивают знания, если им не только рассказывать о предмете, но и показать его. При этом, как показывает практика, ученик скорее усвоит материал в том случае, если ему хотя бы один раз покажут предмет, чем сто раз о нем расскажут.

В настоящее время дидактика рекомендует использовать деятельный подход. При нем ученики не только изучают предмет на словах и действиях учителя, но и сами выполняют некоторые задания. К таковым относятся, например, лабораторные работы, когда ученики повторяют за учителем те действия, которые он показывал им на предыдущих занятиях. Это и самостоятельное построение моделей и макетов, рисование карт, иногда даже съемка своего фильма.

Но все же среди вербальных средств обучения самое важное место занимает речь учителя, потому что она является незаменимым фактором, способствующим эффективному усвоению знаний. С этой точки зрения общение между учителем и учеником становится тем неотъемлемым атрибутом, который должен обязательно присутствовать на уроке и который способствует лучшему закреплению знаний.

Сущность вербального общения ученика и учителя состоит в обмене информацией между ними. В процессе такого общения информация кодируется при помощи слов, передается, перерабатывается в сознании учащихся и расшифровывается. В

процессе общения настроение может испортиться или подняться, человек может либо успокоиться, либо, наоборот, возбудиться. А еще он может раскрыться как личность, показать уровень своей культуры, образованности, воспитания.

Непосредственное общение между учеником и учителем, в процессе которого осуществляется обмен знаниями, называется коммуникацией. При таком общении передаваемая информация имеет существенное значение и личностный смысл. Коммуникативное общение представляет собой процесс обмена информацией, который может протекать в форме монолога, диалога, беседы, доклада, дискуссии, лекции, сообщения.

Существуют следующие виды коммуникации:

– семиотические, представленные в виде знаков, графиков, уравнений и т. д.;

– лингвистические – устная и письменная речь;

– паралингвистические. Это мимика, жесты, поза говорящего. Любое общение сопровождается определенным выражением лица, мимикой, тоном, жестами, позой.

Речь учителя служит тем камертоном, на который настраивают свое внимание учащиеся. Поэтому учитель должен стремиться говорить правильно и понятно. Особенно большую роль общение между учителем и учеником играет в начальных классах. Маленький школьник еще сам плохо научился говорить, поэтому люди, окружающие его, становятся для него ориентиром и он учится воспроизводить их речь, сам того не осознавая. Учитель младших классов должен помнить об этой особенности своих ребятишек и, естественно, говорить правильно и поправлять учеников в случае необходимости.

При помощи вербального общения происходит не только передача знаний, но и обеспечивается управление познавательной деятельностью. Учитель всегда может направить свою речь в определенную сторону и осветить те вопросы предмета, которые он считает необходимыми. Таким образом он управляет знаниями учащихся, рассказывая им о том, что им в данный момент знать необходимо.

Визуальные средства обучения реализуют принцип наглядности в учебном процессе. Учеными доказано, что на слух человек запоминает примерно 15 % сообщенной ему информации, тогда как зрительно он способен запомнить около 25 %.

Чаще всего визуальные средства обучения входят в состав оборудования учебного кабинета, поэтому к ним предъявляют несколько очень существенных требований.

1. Чтобы учебное оборудование было как можно более

эффективным, оно должно полностью соответствовать педагогическим требованиям, т. е. должно иметь эстетический вид, наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемым учениками.

2. Средств обучения должно быть столько, чтобы они могли полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы.

3. Все приборы общего назначения, такие как кабели, силовые трансформаторы, выпрямители, электропроводка, должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.

4. Поскольку любые средства обучения принадлежат той или иной школе, то они должны полностью соответствовать ее реальным условиям, а также потребностям местного населения.

К визуальным средствам обучения относятся объекты и предметы естественной и искусственной среды, диаграммы, карты, гербарии, приборы, дорожные знаки, коллекции, математические символы. Очень важно, чтобы в обучении использовались визуальные средства наглядности, потому что это позволяет связать между собой чувственное и умственное познание.

Визуальные средства обучения классифицируют на:

– печатные пособия (плакаты, картины, графики, портреты);

– объемные пособия (приборы, модели, аппараты, коллекции);

– проекционные пособия (слайды, диафильмы, видеофильмы, кинофильмы).

Они выполняют ряд функций.

1. Знакомят с объектами в их современном виде и в историческом развитии, например двигатели разных годов создания, печатные станки.

2. Показывают через визуальные средства обучения те процессы и явления, которые невозможно воспроизвести в школьных условиях (извержение вулкана).

3. Дают ученику наглядное представление о том, как изменяются характеристики процесса или явления.

4. Дают наглядное представление об объекте, принципах его действия, управления им, основах безопасности.

5. Учащиеся знакомятся с историей науки и перспективами ее развития.

6. Учащиеся учатся принципам эксплуатации, изготовления или проектирования изделия.

Самыми дешевыми и простыми в изготовлении являются печатные пособия, которые очень широко применяются в учебной практике. Они печатаются в типографии или же специально

изготавливаются учителем и учениками. Печатные пособия лучше всего применять вместе с натуральными предметами или же их моделями. Ну а чтобы плакаты, таблицы, рисунки и другие печатные пособия не испортились и не потеряли свой вид, их необходимо держать в помещении, защищенном от пыли и солнечных лучей, из–за которых портится бумага или выгорают краски. Обычно такие помещения находятся в лаборантских и устроены в виде шкафчиков или ниш, плотно закрывающихся перегородкой. Не помешает иметь в кабинете портреты знаменитых деятелей культуры и науки, особенно тех, которые внесли значительный вклад в развитие изучаемого предмета.

Особенно важны для образовательного процесса модели и коллекции. Коллекции – это набор определенных предметов или веществ, объединенных одними, общими признаками и служащих как для изучения нового материала, так и для самостоятельной работы. Такие коллекции существуют в зоологии, ботанике, физике, химии, рисовании. Например, среди ботанических коллекций самыми распространенными являются гербарии из редких цветов и трав; в зоологии существуют коллекции насекомых, к примеру бабочек. Для химических коллекций характерны собрания минералов, солей; для физических – резисторов, изоляторов, конденсаторов.

Некоторые коллекции учитель создает сам, а потом показывает их учащимся, но чаще бывает так, что ученики самостоятельно собирают коллекции. Подобные задания могут заменять домашнюю работу, практическую, а также выступать в качестве замены экзаменационного ответа, особенно если ученик не просто создал коллекцию, но и смог хорошо рассказать о ней, описать ее и ответить на некоторые дополнительные вопросы, касающиеся ее.

Коллекции, которые используются для объяснения нового материала, называются демонстрационными. Обычно их изготавливают на листе фанеры или картона и располагают на видном месте в кабинете. Если такие коллекции хранятся не в кабинетах, а в подсобном помещении, то они должны быть транспортабельными и в случае необходимости переноситься в кабинет для демонстрации. Коллекции же для самостоятельной работы обычно делают небольшими, чтобы их можно было без труда раздать учащимся, а потом быстро собрать.

Среди моделей выделяют три основных типа:

– модели, на которых изображен принцип действия объекта;

– модели, на которых изображена схема работы или устройство;

– модели, воспроизводящие внешний вид изделия.

Модели первого типа являются более эффектными, поскольку во время демонстрации они производят наиболее сильное эмоциональное воздействие, что вызывает у учащихся повышенный познавательный интерес и способствует успеваемости.

Если модель изображает электрическую схему, то на больших листах фанеры чертят схему. Затем на ней монтируют необходимые элементы и детали, индикаторы. Многие из таких схем действующие. С их помощью можно показать причинно–следственные связи в явлении, процесс или действие различных факторов.

Модели третьего типа могут изготавливаться самими учащимися. На таких моделях крупногабаритные предметы изображаются в уменьшенном виде, а те объекты, которые трудно или невозможно увидеть вообще, показывают в увеличенном масштабе. Особенно значимые детали выделяют как можно четче, их выносят на первый план и отмечают ярким цветом, а пропорции между элементами предмета не соблюдают. Но при этом учитель обязательно должен дать ученикам представление о реальных размерах предмета и его составляющих.

Визуальные средства обучения на уроке должны применяться в соответствии с закономерностями обучения. Поэтому очень важно, чтобы они соответствовали содержанию учебного материала, были хорошо видны и побуждали познавательный интерес. К применению визуальных средств обучения предъявляют некоторые требования.

Во–первых, предметы, демонстрируемые на классной доске или на столе учителя, должны иметь такие размеры, чтобы их можно было хорошо рассмотреть с последних парт класса.

Во–вторых, учитель во время демонстрации должен стоять лицом к классу, чтобы видеть реакцию учащихся на демонстрируемый предмет.

В–третьих, при демонстрации учителю не стоит стоять спиной к показываемому предмету, чтобы не загораживать его и не создавать условия для появления возможных ошибок при изложении материала ученикам.

В–четвертых, если демонстрируемый объект мал по размеру, то для него применяют различного вида оптическое увеличение, проекцию или поочередно вызывают учеников к объекту.

В–пятых, необходимо соблюдать оптимальное количество демонстраций. Если их мало, то от недостатка наглядности снизится качество обучения. Если же их много, то их избыток пресытит учащихся, рассеет их внимание и утомит.

4. Технические средства обучения

В настоящее время особо значимое место занимают так называемые ***технические средства обучения*** . Это устройства, которые помогают учителям объяснять новый учебный материал, обеспечивая учащихся информацией. Они также позволяют учителям следить за процессом понимания, усвоения и запоминания знаний учениками.

Технические средства обучения тем хороши, что они в лучшую сторону меняют методы учебного процесса, позволяют ученикам проследить за развитием явления, его динамикой. Они сообщают информацию не сразу, а подают ее дозами, что позволяет ученикам лучше понять и запомнить материал.

Технические средства обучения выполняют ряд следующих функций:

– это одновременно и источник, и мера учебной информации;

– они по–новому организуют и направляют восприятие учащихся;

– благодаря им у учащихся появляется больше интереса к знаниям;

– они способствуют проведению контроля и самоконтроля знаний;

– при определенных условиях повышают эмоциональное отношение учащихся к их учебной деятельности.

К техническим средствам обучения относят такие устройства, как кинопроекторы, графопроекторы, диапроекторы, видеомагнитофоны, эпипроекторы, персональные компьютеры, телевизионные комплексы, компьютерные классы.

Существуют следующие виды технических средств обучения.

1. Информационные.

2. Контроля знаний.

3. Программированного обучения.

4. Комбинированные.

5. Тренажеры.

В настоящее время создаются все новые технические средства обучения, а старые усовершенствуются и поступают в пользование школ. Существуют специализированные лингафонные кабинеты для изучения иностранных языков, по–новому оборудуют классы для занятий физикой и химией. Особенно распространены сейчас в школах персональные компьютеры, потому что они могут быть использованы для изучения любого школьного предмета. Множество программ позволяют управлять познавательной деятельностью школьников

и направлять ее в необходимое учителю русло. К таким программам относятся обучение навыкам письма, арифметическим навыкам, решению задач по физике, химии, алгебраических упражнений, рисование на экране монитора, построение графиков и чертежей, написание и редактирование сочинений и диктантов, обучение нотной грамоте, усвоение грамматики, заучивание наизусть.

Все школьные программы адаптированы не только к возрастным, но и к индивидуальным возможностям школьников. Некоторые компьютеры могут выступать в качестве репетиторов, к тому же в них есть специальные программы, позволяющие самостоятельно находить и анализировать собственные ошибки, сделанные в данной программе.

Использование на уроках персональных компьютеров продиктовано прежде всего целями и методами обучения, поэтому они могут применяться как эпизодически, так и систематически. Но привлечение компьютеров часто зависит от отношения учителей к ним. Многие же настроены против их использования в качестве учебного материала, исходя из тех соображений, что компьютеры плохо влияют на здоровье учеников. Другие считают, что ничто не может заменить непосредственного общения между учителем, его подопечными и общением учеников со своими одноклассниками.

Но такие взгляды не охватывают всех аспектов возможностей персонального компьютера. Во–первых, обучение на нем проводит сам учитель, поэтому контакт между преподавателем и учеником не нарушается. Ведь никакой компьютер не сможет заменить того эмоционально–психологического настроя, который возникает при общении учителя и ученика. Во–вторых, среди компьютеров существуют разные модели, и некоторые из них действительно не лучшим образом влияют на здоровье, зато другие снабжены такими защитными устройствами, что нисколько не наносят вреда ученику.

Так, среди персональных компьютеров различают современные и морально устаревшие. У современных компьютеров экраны сделаны на основе твердых или жидких кристаллов. Такие компьютеры могут питаться от аккумуляторов, электрических батареек и от сети. Они потребляют немного энергии, просты в обращении (их можно поставить в любой комнате, очищенной от пыли). Естественно, что современные персональные компьютеры не наносят вреда зрению ученика, потому что у них почти совсем отсутствует излучение.

А вот морально устаревшие компьютеры имеют электронно–лучевую трубку, которая как раз и дает большое излучение,

негативно действующее на здоровье того, кто за ним работает. Этот вид компьютеров работает только от сети переменного тока, имеет маленькую защиту, поэтому очень чувствителен к перемене напряжения и частоты тока. Кроме того, морально устаревшие компьютеры выделяют много тепла и потребляют большое количество энергии. Поэтому их использование требует особых условий содержания.

Морально устаревшие компьютеры устанавливают в специальных кабинетах, имеющих искусственную вентиляцию и заземление. Если в школе установлены морально устаревшие компьютеры, то создаются все условия, не позволяющие им негативно воздействовать на здоровье учащихся.

Конечно, современные компьютеры имеют больше возможностей по сравнению с морально устаревшими. В последних преимущественно установлены программы, в настоящее время почти не использующиеся, тогда как современные компьютеры содержат программы, позволяющие ученику всесторонне развиваться и изучать то, что ему может пригодиться в последующей жизни.

Так, современный компьютер снабжен дополнительными устройствами, сочетающими в себе звуковое сопровождение, текст и графику, мультипликацию, видео–и киноизображение. Такой компьютер называется мультимедиа.

Новый вид учебного процесса, т. е. обучение на персональном компьютере, позволяет использовать новые средства и методы преподавания и учения. В нем используются различные виды графических и знаковых моделей, мультимедиа.

Как уже писалось выше, персональные компьютеры могут использоваться на уроке как эпизодически, так и систематически. Если компьютер используют эпизодически, то его чаще всего сочетают с другими методами и средствами обучения. Так, на нем работают примерно от 10 до 20 мин, используя стандартные и несложные программы. При систематической работе на компьютере его услугами пользуются в течение многих занятий. Обычно разрабатывается специальный график, в соответствии с которым отводится ряд занятий в семестре, а то и в учебном году. Кроме того, используются специальные программы, содержащие несколько уровней сложности и предусматривающие способы хранения информации, ее предъявления на экране монитора, управление работой учащихся, контроля успеваемости и анализа сделанных учениками ошибок.

Часто бывает так, что недавно начавшие заниматься на технических средствах образования ученики не успевают осваивать предлагаемую им информацию. Прежде всего это

связано с тем, что они не умеют обращаться с новыми устройствами, поэтому много времени тратят на их освоение, а не на информацию, которую эти средства им поставляют. Поэтому так важно провести предварительный инструктаж или даже потратить первый урок на то, чтобы ученики научились им пользоваться, иначе, самостоятельно изучая непонятное устройство, учащиеся рискуют вообще не запомнить нужную информацию или же сломать прибор.

Кроме того, следует помнить, что знакомство с новой обучающей техникой может вызвать возбуждение и интерес со стороны учащихся. В этом случае их внимание рассеивается, и они часто запоминают второстепенные детали, а не основную информацию. Так, ученик, который впервые сел за компьютер, будет стремиться прежде всего рассмотреть его внешний вид, а также значки, изображенные на его мониторе, а вот выполнить требуемые учителем операции так и не сможет.

Учитель, стремящийся к тому, чтобы все ученики поняли и запомнили необходимую информацию, должен перед началом занятия познакомить учеников с новым прибором и объяснить, зачем он нужен. Его же задача – подготовить школьников к процессу восприятия и запоминания информации. Например, если класс собирается смотреть какой–нибудь документальный фильм, то учителю надо кратко рассказать о его содержании и основных темах, которые будут в нем затрагиваться. Не помешает, если учитель к тому же расскажет о целях работы и о том, как она будет оцениваться. Так, он сможет дать мотивацию ученикам, чтобы они смотрели фильм и следили за его содержанием, а не отвлекались на посторонние вещи.

Не стоит забывать и об эффективности процесса обучения, на которую частота использования технических средств имеет самое прямое влияние. Если технические средства используются очень редко, то каждый такой урок с их применением становится для учащихся настоящим событием, которое возбуждает эмоции и мешает восприятию и усвоению учебного материала.

А если технические средства применяются слишком часто, то учащиеся, наоборот, быстро теряют к ним интерес, а иногда даже протестуют против их использования. Чтобы определить оптимальную норму использования технических средств, нужно исходить из учебного предмета, возраста учащихся и необходимости использования новых устройств. Так, ребятишки из начальной школы по статистике интересуются обучающей техникой меньше, чем учащиеся средних и старших классов. Для них интереснее общение с учителем, чем просмотр фильма, содержание которого они редко улавливают. И напротив,

школьники из средних и старших классов с удовольствием смотрят кино–и диафильмы. Это для них гораздо интереснее, потому что там показывают необычные явления, примеры, которые учитель сам не может показать.

Эффективность технических средств обучения зависит также от длительности их использования на уроке. Если оно длится более 20 мин, то учащиеся начинают уставать, перестают понимать и усваивать информацию или же просто переключаются на посторонние дела, совсем не обращая внимания на излагаемую им информацию.

Не рекомендуется использовать технические средства обучения в самом начале урока. Опыт показывает, что в этом случае усталость и потеря внимания начинаются примерно на 10—15 мин раньше, чем обычно. Лучше использовать технические средства с интервалом в 5—10 мин, это позволит учащимся немного расслабиться и отдохнуть. В течение урока желательно сменить несколько видов обучающей техники, а не использовать постоянно один и тот же вид. Иначе уже на 20—30–й мин восприятия информации у учеников начинается процесс полного торможения, и они перестают адекватно воспринимать то, что им сообщается, или же не воспринимают вообще.

Тема 8. Организационные формы обучения

1. История организационных форм обучения

В истории мировой педагогики и практике обучения существовало большое разнообразие организационных форм. Многие из них возникали, развивались, совершенствовались и отмирали, другие и до сих пор остаются востребованными. Это происходит потому, что каждая из форм обучения тесно связана с требованиями и потребностями того общества, к которому принадлежит. В настоящее время педагогическая наука накопила большой опыт в области организации обучения. Поэтому так важны вопрос о систематизации разнообразных форм обучения и попытка найти самые эффективные, лучше всего соответствующие исторической эпохе и данному обществу.

Современные педагоги составили ***классификацию организационных форм обучения*** , которые делятся на:

– индивидуальные;

– индивидуально–групповые;

– коллективные;

– классные и внеклассные;

– школьные и внешкольные.

Надо сказать, что такая классификация условна и не все педагоги ее разделяют. Но она позволяет немного упорядочить разнообразие форм обучения.

Индивидуальная форма обучения является самой старой и берет свое начало в глубокой древности. Она была единственной в античное время, а также в период Средневековья. Но она сохранилась и до XIX в. – в практике семейного воспитания некоторых зажиточных слоев общества. Так, дворянские семьи и зажиточные семьи купцов и горожан нанимали для своих детей учителей, гувернеров и гувернанток, чтобы те занимались их воспитанием. Индивидуальная форма обучения заключается в том, что ученик выполняет свои задания в доме учителя или же в своем собственном доме. Эта форма существует и в наше время как репетиторство.

Такое обучение имеет свои преимущества, но есть и недостатки, и не случайно уже в XVIII в. ее сменили новые формы организационного обучения.

Среди достоинств индивидуального обучения можно отметить следующие.

1. Происходит полная индивидуализация содержания, методов и темпов учебной деятельности. Благодаря этому

появляется возможность следить за каждым действием ребенка при выполнении им заданий.

2. Можно следить за продвижением ученика от незнания к знанию, вовремя корректировать его действия, а также действия самого учителя. Это позволяет менять учебную ситуацию в лучшую сторону, приспосабливаться к скорости усвоения знаний учеником.

3. Благодаря всему сказанному ученик может работать экономно, в наиболее оптимальное для себя время, контролируя затраты своих сил. А это приводит к высоким результатам обученности. Однако все это достигается только при наличии у учителя высокой педагогической классификации. Из недостатков индивидуальной формы обучения прежде всего следует назвать некоторую ограниченность влияния учителя на ученика, поскольку функции учителя сводились только к выдаче задания ученику и его проверке. Кроме того, ученик не общался с другими учениками, отсутствовало сотрудничество между ними и, следовательно, не формировалось умение сотрудничать с коллективе.

Поэтому примерно в середине XVIII в. индивидуальное обучение постепенно уступает место индивидуально–групповой форме организации учебного процесса. Учитель проводил занятия уже не с одним, а с несколькими учениками разного возраста и разного уровня подготовки. При этом он вел свою работу с каждым из ребят отдельно. Он сначала опрашивал каждого, потом так же каждому объяснял новый материал. В это время остальные подопечные занимались своими делами. Процесс, организованный таким образом, позволял ученикам приходить в школу в разное время года и в разное время дня.

Но и такая форма обучения вскоре перестала удовлетворять потребности общества, потому что подавляющая часть детей не участвовала в образовательном процессе, а те, кто ходил в школу, усваивали только навыки письма, чтения и счета.

Развитие различных отраслей промышленности, ремесел и торговли, повышение духовного уровня жизни общества привело к появлению новых потребностей в образовании. Благодаря этому возникло коллективное обучение детей, впервые разработанное в школах Украины и Белоруссии. Коллективное обучение стало прообразом классно–урочной формы, достоинства которой способствовали ее быстрому распространению. Сейчас классно–урочная форма обучения является самой распространенной и преобладающей во многих странах мира. Но о ней пойдет речь чуть ниже.

В конце XVIII—начале XIX вв. учитель *Дж. Ланкастер* и

английский священник *А. Белл* предприняли первую попытку модернизовать классно–урочную систему. Они создали так называемую белл–ланкастерскую систему взаимного обучения. Она состояла в том, что учителя сначала преподавали материал старшим ученикам, а потом снабжали их необходимыми инструкциями, после чего старшие ученики обучали тех, кто младше. Такая система позволяла учителю обучать одновременно много детей, т. е. осуществлять массовый процесс. Но преподавание имело низкое качество усвоения знаний, поэтому белл–ланкастерская форма обучения не получила широкого распространения.

В конце XIX—начале XX вв. возник вопрос об индивидуализации обучения ребятишек с разным уровнем умственного развития. В США была основана батовская система. Она делилась на две части: первая часть состояла в урочной работе с классом, а вторая – в индивидуальной – с некоторыми учениками. Среди этих учеников могли быть как отстающие, так и те, кто просто хотели углубить свои знания, т. е. обладали сравнительно развитыми способностями. С первой группой учеников занимался помощник учителя, а со второй – сам учитель.

В это же время в Европе развивалась так называемая *маннгеймская система* . Ее суть состояла в том, что при сохранении классно–урочной формы обучения в зависимости от способностей, умственного развития и степени подготовки школьников делили по классам на сильных, средних и слабых. Основателем этой системы является *Йозеф Зиккенгер* . Учитывая способности учащихся, он предлагал создать четыре класса.

1. Вспомогательные классы, в которых учились бы дети с умственными отклонениями.

2. Специальные классы для малоспособных учеников, которые могут вообще не окончить школы.

3. Основные классы, в которых будут обучаться дети со средними способностями.

4. «Переходные» классы, т. е. классы с иностранными языками, в которых должны заниматься дети, способные продолжить свое обучение в средней школе.

Учащиеся делились на классы после экзаменов, характеристик учителя и психометрических обследований. Такая форма обучения предполагала, что учащиеся будут переходить из одного класса в другой по мере увеличения их знаний, но этого не происходило, потому что программные различия в классах не позволяли осуществляться подобным переходам.

Однако маннгеймская форма обучения получила большое

развитие и имела много сторонников. Например, в Германии в период до первой мировой войны она была основной в школах. Некоторые элементы такого обучения получили развитие в России, Франции, Бельгии и США. Многие положения маннгеймской формы обучения сохранились и до наших дней.

Так, в США существуют классы для способных и медленно обучающихся ребят; в Австралии происходит деление классов на более и менее способных школьников. А в Англии эта система стала основанием для организации школ, в которых учащихся набирают после тестирования учеников начальных классов.

Но все же у этой системы есть много недостатков, которые подчеркивались еще на рубеже XIX—XX вв. Прежде всего отмечалось, что эта форма образования строится на ошибочных представлениях о решающем влиянии биопсихологических факторов на конечный результат. Такая система подрывает роль воспитательной деятельности на формирование личности учащегося и не способствует развитию у него социально обусловленных интересов и потребностей.

Пожалуй, единственный элемент, который современная педагогика позаимствовала у маннгеймской формы обучения, это создание так называемого специализированного обучения, когда создаются школы для исключительно одаренных детей, проявляющих способности в тех или иных областях науки.

В первом десятилетии XX в. в американском городе Дальтон впервые была применена система индивидуального обучения, разработанная учительницей Еленой Паркхерст. Ее систему также называют дальтон–планом. Она состоит в следующем.

1. Темп работы в школе приспосабливался к индивидуальным возможностям каждого ребенка, от этого темпа и зависел успех познавательной деятельности учеников.

2. Обучение организовывалось так, что преобладала самостоятельная работа школьника, а функции учителя сводились только к организации этой деятельности.

3. Классы заменялись предметными мастерскими или лабораториями, учитель не объяснял ученикам новый материал, отменялись уроки.

4. Учитель раздавал школьникам задания, и они индивидуально выполняли их, в случае необходимости обращаясь к учителю, который всегда находился рядом.

5. В самом начале учебного года по каждому предмету учащиеся получали задание на год. Годовые задания разбивались на месячные, и школьники приходили отчитываться по ним в заранее определенные сроки.

6. Учащиеся в письменной форме обязывались выполнить

задания к указанным срокам.

7. Учащиеся снабжались всеми необходимыми для успешной деятельности инструкциями, методическими указаниями и учебными пособиями, а также могли приходить на консультации учителя – специалиста в данной области.

8. Не существовало единого расписания для всех учеников. Учитель проводил коллективные занятия, которые длились всего один час, а потом ученики индивидуально выполняли работу в мастерских и лабораториях.

9. Ну а чтобы ученики могли сравнить свои достижения с достижениями своих одноклассников и для их стимулирования, учитель составлял специальные таблицы, в которых каждый месяц отмечал достижения подопечных в выполнении тех или иных заданий.

К главным достоинствам этой формы обучения следует отнести то, что темп обучения приспосабливался к реальным возможностям каждого школьника, развивались инициатива, стремление к самостоятельности, ученик находил новые, рациональные методы работы.

Но в то же время дальтон–план не развивал у учащихся системы знаний. Знания были фрагментарными и не охватывали всей необходимой информации об обществе и природе. Появлялось нездоровое соперничество между учениками, они затрачивали много времени на выполнение заданий. Поэтому метод не получил широкого распространения.

Своеобразным отголоском на эту форму обучения стал так называемый план Трампа, разработанный в 1950—60–е гг. профессором *Л. Трампом* .

Трамп сводил свою форму обучения к тому, чтобы максимально стимулировать индивидуальные процессы посредством гибких форм их организации. Занятия проводились в больших аудиториях и в маленьких группах. В больших аудиториях, численностью примерно от 100 до 150 человек, организовывались лекции с использованием технических средств обучения, их читали высококвалифицированные преподаватели. Затем шли занятия в малых группах по 10—15 человек, на которых занимались обсуждением лекций. Такие занятия проводил либо рядовой учитель, либо лучший ученик в группе. Эта система требовала слаженной работы учителей, высокого уровня организации и хорошего материального обеспечения.

Несмотря на достаточно большую известность плана Трампа, в настоящее время им пользуются только в небольшом количестве экспериментальных школ. Основные же школы используют только некоторые положения этой формы, такие как обучение бригадой

учителей, использование помощников учителей, уроки в больших аудиториях, самостоятельная работа учащихся в кабинетах.

План Трампа позволил развиться новым организационным формам обучения. Например, на Западе появились «градуированные классы». Суть их в том, что ученик по одному предмету может учиться в шестом классе, а по другому – только в третьем. Сейчас создаются проекты «открытых школ»: занятия проходят в библиотеках, учебных мастерских, а это ведет к разрушению сложившегося понятия «школа» как института получения начального и среднего образования.

В настоящее время во многих странах мира проходят эксперименты по созданию новых типов обучения, совершаются попытки усовершенствования классно–урочной формы.

Важной особенностью всех перечисленных выше форм обучения является то, что школьник учится работать, усваивать материал, обсуждать его на коллективных занятиях, учится самостоятельности и правильной организации своего познавательного процесса, высказыванию своих мыслей и выслушиванию окружающих, умению соглашаться с ними или же логически опровергать их суждения, пользоваться источниками, составлять конспекты и рационально планировать свои действия.

При групповой форме обучения ребята учатся взаимодействовать в коллективе, быть лидерами, сотрудниками или же подчиненными, вступают в контакт с окружающими и учатся правильно общаться с ними, адаптируются к производственному и жизненному ритму. А еще организационные формы обучения откладывают отпечаток на процесс воспитания учащихся, когда человек учится самоуправлению своей личностью.

2. Классно–урочная система

Классно–урочная форма обучения появилась в XVII в. и была создана *Яном Амосом Коменским* . Она претерпела значительную модернизацию и модификацию, а в настоящее время является преобладающей во многих школах мира. Хотя она и остается самой массовой системой обучения и ее преимущества перед другими в данное время существующими формами обучения неоспоримы, попытки ее модернизации продолжаются и сейчас. Этой системе присущи некоторые особенности, важнейшими из которых являются следующие.

1. Обучение производится в группах, которые называют классами. В эти классы входят учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки. Состав учащихся остается почти неизменяемым на весь период школьного обучения.

2. Существует постоянное расписание на весь год, а также план, по которому ученики занимаются весь год.

3. Занятия проводятся в форме урока в течение определенного отрезка времени.

4. Учебный материал разбит на ряд уроков, и один урок полностью посвящается одной теме.

5. Деятельностью класса полностью руководит учитель. Он объясняет учащимся новый материал, следит за выполнением задания, оценивает знания учеников, выставляет оценки, а в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс.

6. Уроки проводятся в классных комнатах, спортивных залах, лабораториях и учебных мастерских.

Со дня своего образования классно–урочная система подвергалась обстоятельному анализу и описанию, над ней трудились многие ученые–дидакты и разработчики новых методов обучения. Но все они едины в мнении о том, что классно–урочная система имеет ряд неоспоримых достоинств, к которым относятся:

– простая и четкая организация, позволяющая упорядочить весь учебно–воспитательный процесс;

– простое управление учебно–воспитательным процессом;

– обучение в классном коллективе способствует развитию у учащихся опыта коллективной работы как со сверстниками, так и с людьми других поколений;

– воздействие личности учителя на личность учащегося и его влияние на воспитание учеников;

– экономичность в затрате времени на обучение учеников,

поскольку учитель одновременно занимается с достаточно большой группой школьников;

– сочетание индивидуальных и групповых форм работы.

Вместе с тем нельзя не отметить и недостатки классно–урочной системы:

– обучение прежде всего рассчитано на среднего ученика, т. е. не учитывает индивидуальные особенности каждого учащегося в отдельности;

– слабым ученикам достаточно трудно учиться при такой системе, потому что они оказываются загруженными заданиями, тогда как сильные недогружены ими, что не позволяет им развиваться дольше;

– учитель испытывает трудности в учете индивидуальных особенностей учеников, поэтому иногда неправильно организовывает индивидуальную работу с ними как по содержанию, так и по методам и темпам обучения;

– отсутствует организационное общение между старшими и младшими учениками.

– жесткая структура обучения затрудняет связи с быстро меняющейся жизнью.

Работа в навязанном темпе лишает ученика свободы и не позволяет ему заниматься в темпе, соответствующем его индивидуальным способностям. При классно–урочной форме обучения возникает искусственная организация познавательного процесса, которая навязывает ученикам частую смену предметов в течение коротких отрезков времени. Поэтому учащиеся, зачастую не имея возможности закончить начатое, вынуждены приступать к изучению других тем. Так что получается, что ученики полностью зависят от звонка, который является неотъемлемой частью классно–урочной системы и отмеряет им время на занятия и отдых. В итоге многие школьники за отведенное им время не успевают освоить материал, поэтому могут остаться на второй год, тогда как остальные переходят в следующий класс.

Второгодничество также связано с тем, что всем детям навязывают один темп работы и жесткое еженедельное расписание занятий, не берущее в расчет возможности каждого ученика в отдельности. Все эти недостатки и стали теми причинами, по которым учителя – практики и теоретики педагогики начали искать новые пути совершенствования и модернизации классно–урочной системы и новые формы обучения, полностью отвечающие новым требованиям развивающегося общества.

Но все же следует признать, что классно–урочная система оказалась наиболее устойчивой из всех ранее существующих

систем и что она на самом деле является ценным открытием педагогической мысли. Несмотря на некоторые свои недостатки именно классно–урочная система при массовом охвате учащихся обеспечивает непрерывную организационную работу и стимулирует внимание школьного коллектива на учебную деятельность каждого ученика. Она включает в себя некоторые элементы из других форм обучения и является очень экономичной.

Но совершенствовать классно–урочную форму организационного обучения все же необходимо. Об этом говорят многочисленные высказывания ученых–теоретиков и педагогов, отмечавших множество недостатков у существующей системы. Они ссылались на то, что в современных школах не используются полностью все возможности урока в организации процесса обучения и в воспитании нравственно–идейных качеств школьников. Это связано с тем, что урок как основная форма обучения развит в недостаточной степени.

Кроме урока, классно–урочное обучение включает в себя и другие формы организации познавательного процесса. Это лекции, экскурсии, семинарские занятия, практикумы, консультации, экзамены, зачеты, занятия в учебных мастерских, внеклассные формы обучения, такие как, например, студии, научные общества, предметные кружки, конкурсы и олимпиады.

3. Урок как основная форма работы в школе

Урок является основной формой организации учебного процесса в современной школе. В классно–урочной системе он представляет собой более или менее законченный отрезок педагогического процесса. Вот какое определение понятию «урок» дал в своей работе «Совершенствование процесса обучения» *М. Н. Скаткин* : «Урок – это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени». Из этого следует, что урок как форма обучения имеет следующие признаки:

– точно установленную продолжительность (обычно это отрезок времени в 40—45 мин, а в начальных классах он может составлять 30—35 мин);

– в каждой школе имеется твердое расписание уроков;

– на каждом уроке присутствуют учащиеся одного класса примерно одного возраста и состава;

– учитель осуществляет четкое планирование урока для решения образовательных задач;

– на уроке применяются различные методы и средства обучения, использование которых зависит от поставленных дидактических задач.

Урок включает в себя такие компоненты учебно–воспитательного процесса, как цель урока, его содержание, средства и методы, применяемые на нем, деятельность по организации и управлению учебной работой, все дидактические элементы урока.

Основной сущностью урока является коллективно–индивидуальное общение между учителем и учениками. В результате такого общения происходит усвоение учащимися знаний, навыков и умений, развитие у них способностей общения, выстраивания отношений с окружающими их людьми, а также совершенствование педагогического мастерства учителя. Следовательно, урок одновременно является формой как обучения в целом, так и организации обучения.

Функция урока заключается в том, чтобы была достигнута завершенная, но частичная цель. Такая цель, с одной стороны, состоит в усвоении нового, целостного материала, который одновременно может являться и частью более обширного материала, а с другой стороны – частичного усвоения этого

материала на уровне сознательного восприятия и запоминания.

Особенности урока прежде всего обусловлены целью и местом каждого отдельно взятого урока в системе общеобразовательного процесса, а также вопросами, которые заключаются в том, нужен ли опрос или же нет, обязательно ли задавать домашнее задание, как лучше организовать коллектив учащихся, как связать предыдущие уроки с последующими, как учесть индивидуальные способности школьников.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что урок многопланов и многогранен, в него входит множество компонентов, составляющих процесс обучения. Урок решает конкретные задачи каждого отдельно взятого временного отрезка учебного процесса, но одновременно он является маленькой частью учебного предмета, темой конкретной программы, поэтому решает те дидактические цели, которые стоят в данный момент перед ним.

Перед началом урока учитель должен четко поставить перед собой цели, которые он хочет выполнить. Современная дидактика уделяет особое место постановке цели урока. Она должна быть не пространной, а конкретной, решать соответствующие ей дидактические задачи, а также задачи воспитания и развития учащихся. Когда учитель определит основную цель своего урока, он устанавливает средства, т. е. то, что поможет ему в достижении поставленной цели. А после этого учитель ищет способ, т. е. как он будет действовать при достижении цели.

Под целью подразумевают ранее планируемый, предполагаемый результат деятельности в отношении преобразования какого–либо предмета. В педагогике объектом преобразования выступает учебная деятельность учащегося, а результатом – уровень воспитанности, развития и обученности, которого учащийся сумел достичь в процессе получения знаний. Если раньше под конечной целью урока рассматривалась только передача какого–то определенного объема знаний, а учитель стремился лишь к передаче учащимся готовых выводов науки, то теперь цели каждого отдельно взятого урока ставятся в соответствии с целями всего процесса обучения и образования.

В настоящее время цель каждого урока должна отличаться конкретностью. Учитель точно должен знать, какими средствами он будет пользоваться, чтобы достичь поставленной цели, а также не забывать про конкретные дидактические задачи. Часто бывает так, что перед учителем стоят очень сложные цели, поэтому, чтобы добиться положительного результата, он должен решить три основные дидактические задачи:

– помочь вспомнить учащимся те знания, умения и навыки,

которые связаны с данной темой урока;

– дать учащимся новые понятия и научить их новым способам действия;

– позволить учащимся самостоятельно применить знания и опыт деятельности с целью формирования у них нового познавательного опыта, новых знаний, умений и навыков.

В современной педагогической деятельности к нынешнему уроку предъявляют следующий ряд требований.

1. Учитель должен дать четкое определение задачам, целям и структуре урока.

2. Современный урок надо строить на основе последних достижений педагогической науки, а также с применением современных средств обучения.

3. На современном уроке необходимо наличие передовых образовательных технологий.

4. Учитель должен организовывать активную познавательную деятельность учеников на уроке.

5. На уроке необходимо соблюдение гигиенических и психологических условий для продуктивной учебной деятельности, а также предотвращения возможных психических и физических травм учащихся.

Как дидактические задачи, так и конкретные цели каждого урока реализуются в реальной педагогической действительности через решение учебных задач. Такие задачи даются учащимся для закрепления полученных на уроке знаний, умений и навыков. К ним относится и решение арифметических действий, и составление плана пересказа, и разбор предложения, и лабораторные работы, и составление гербариев и других коллекций. Эти учебные задачи призваны отражать деятельность школьников в конкретных ситуациях. Иными словами учебные и дидактические задачи становятся основным средством достижения целей урока и конструирования действий как учителя, так и учеников.

4. Структура уроков разных типов

Структура урока в теории и практике современного обучения имеет принципиальное значение, потому что определяет эффективность познавательного процесса и его результаты. Единого мнения о том, какие элементы можно считать структурой урока, а какие нет, не существует. Одни ученые выделяют в структуре урока то, что чаще всего встречается в ней. К таким элементам они относят закрепление пройденного материала, изучение нового, домашнее задание, контроль и учет знаний учащихся, их обобщение. Другие выделяют такие элементы, как цель урока, методы и приемы обучения, содержание учебного материала и способы его организации. Но есть и третья позиция, последователи которой утверждают, что элементов урока существует так много, что нельзя выделить его постоянную, однозначную структуру.

Хотя в урок включены цели, методы и формы обучения, содержание, технические средства, методы контроля и формы организации учебной деятельности учащихся, дидактические материалы для самостоятельной работы, они не являются компонентами урока. Но нельзя утверждать и того, что в уроке невозможно выделить постоянную структуру.

Ученые–педагоги едины в мнении, что структура урока не может быть безликой. Согласно *М. И. Махмутову* структура урока отражает:

1) логику процесса обучения, его закономерности как явления действительности;

2) логику усвоения новых знаний в качестве внутреннего психологического явления, закономерности такого усвоения;

3) закономерности самостоятельной мыслительной деятельности учащихся, которые отражают логику познавательной деятельности человека;

4) виды деятельности учителя и учащихся как внешние формы проявления сущности педагогического процесса.

Среди элементов урока, которые будут отражать названные выше закономерности, можно выделить в этом случае актуализацию, формирование новых понятий и способов действий, применение усвоенного. Благодаря этим компонентам на уроке происходит обеспечение необходимыми и достаточными условиями для усвоения учащимися новых знаний, активизации их мыслительной деятельности при выполнении самостоятельной работы, формирования у ребят знаний, умений и навыков, развития у них интеллектуальных способностей.

Процесс обучения будет эффективен только в том случае, если учитель правильно поймет значение функций каждого отдельного этапа урока, а также их структурное взаимодействие с другими структурными его разделами. Словом, учитель должен осознавать, что каждый этап урока связан с предшествующими и последующими его частями, и только в этом случае получение знаний станет наиболее продуктивным. Но для этого необходимо еще одно условие. Эффективное формирование новых знаний у учащихся может обеспечиваться только в том случае, если учащиеся будут опираться на ранее изученный материал. Закрепление пройденного может осуществляться как через устный опрос, так и через контрольные и самостоятельные работы. Некоторые из них могут быть маленькими и должны проводиться в начале урока.

Введение нового понятия может осуществляться также через создание учителем проблемной ситуации, которую он предложит разрешить на уроке своим ученикам, а также через выдвижение гипотез о способе решения тех или иных проблем.

Такой подход к структуре урока исключает шаблонность в действиях учителя и, наоборот, расширяет его творческие рамки при разработке методической подструктуры взятого в отдельности урока. Методическая структура каждого урока разрабатывается самим учителем на основе дидактической структуры. Поскольку каждый учитель имеет свой подход к проведению урока, то методическая структура будет отличаться большой вариативностью. Поэтому, в отличие от дидактической структуры, методическая – величина переменная. В ней может быть разное число элементов, номенклатура и последовательность которых определяется самим учителем в зависимости от тех целей и задач, которые он поставил для развития знаний и умений учащихся.

Например, на одном уроке учитель просто воспроизводит рассказ, ставит вопросы, на которые должны ответить ученики; на другом уроке он может показать способы деятельности, а учащимся затем следует воспроизвести действия учителя; на третьем же уроке учащиеся могут решать некие поисковые задачи, с помощью которых происходит закрепление ранее изученного материала. Дидактическая структура является постоянной величиной, учитель должен опираться на нее как на общее предписание, а вот методическая подструктура обязывает учителя планировать свои конкретные действия на каждом уроке.

Типология уроков остается спорной проблемой в современной дидактике. Есть несколько подходов к их классификации, в каждом из них можно выделить какой–то

определяющий признак. Например, уроки могут классифицироваться, исходя:

– из цели занятий, содержания и способов их проведения;
– из дидактической цели;
– из дидактических задач, которые решаются на уроке;
– из основных этапов учебного процесса;
– из способов организации учебной деятельности учащихся;
– из методов обучения.

Классификацию урока, исходящую из цели занятий, содержания и способов его проведения, предложил в своей работе «Современный урок» М. И. Махмутов. Его структура урока считается наиболее разработанной, поэтому снимает многие спорные вопросы. ***Махмутов*** выделяет пять типов уроков.

1. ***Уроки изучения нового учебного материала.***
2. ***Уроки совершенствования знаний, умений и навыков.***
3. ***Уроки обобщения и систематизации.***
4. ***Комбинированные уроки.***
5. ***Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.***

Цель уроков первого типа заключается в овладении учащимися новым материалом. Для достижения этой цели учащиеся должны усвоить новые понятия и способы действия, сформировать систему ценностных ориентиров, усвоить самостоятельную поисковую деятельность. Такой тип урока чаще всего применяют в средних и старших классах, потому что именно в них происходит изучение довольно объемного материала.

Формы проведения уроков первого типа разнообразны. Это и лекции, и объяснения учителя с привлечением учащихся для решения некоторых вопросов, и самостоятельная работа с учебником, и эвристическая беседа, и постановка и проведение опытов, экспериментов. Этот тип урока включает в себя разнообразные виды занятий, среди которых встречаются: семинары, лекции, теоретические и практические самостоятельные работы, кино–уроки, смешанные уроки.

Общим для них является то, что время урока учащиеся посвящают изучению нового материала – с использованием всевозможных приемов, позволяющих глубже и эффективнее изучить его. Учитель придает изложенному материалу проблемный характер, использует яркие факты, примеры, учащиеся подключаются к их обсуждению, подкрепляют изложенные учителем положения собственными примерами, используют наглядный материал и технические средства обучения.

Кроме того, учитель ненавязчиво возвращает учеников к

ранее изученному материалу, потому что невозможно изучать новое, если недостаточно хорошо усвоено старое.

Дидактические задачи, которые решаются на втором типе урока, сводятся к следующему:

– повторение и закрепление ранее пройденного материала;

– обобщение и систематизация новых знаний;

– применение новых знаний на практике для их закрепления, как и ранее усвоенного материала;

– формирование новых умений и навыков;

– контроль за ходом изучения нового материала;

– совершенствование знаний, умений и навыков.

В свою очередь такая классификация урока разбивается еще на несколько типов:

– урок повторения;

– урок закрепления ранее изученного материала;

– урок формирования знаний, умений и навыков;

– урок комплексного применения знаний, умений и навыков.

К видам второго типа урока относятся:

– урок–лабораторная работа;

– урок–самостоятельная работа (письменные или устные упражнения);

– урок–экскурсия;

– урок–практическая работа;

– урок–семинар.

Урок совершенствования знаний, умений и навыков предполагает, что одновременно с изучением нового материала учащиеся будут постоянно возвращаться к старому, благодаря чему произойдут систематизация знаний, укрепление умений и навыков, их совершенствование, причем не только в пределах изучаемой темы, но и на межтематическом и межпредметном уровнях.

При планировании такого урока учитель может делать упор в основном на контроль и систематизацию знаний, умений и навыков. А если предстоит контрольная работа, то учитель может весь урок посвятить только повторению в пределах одной темы, когда на протяжении всего времени будут совершенствоваться какие–либо определенные навыки.

Урок третьего типа решает две основные дидактические задачи – установление, насколько хорошо учащиеся овладели теоретическими знаниями и методами познавательной деятельности по основным моментам программы, и проверку знаний, умений и навыков учащихся по всему программному материалу, изученному на протяжении длительного периода времени – четверти, полугодия или же всего года обучения.

Такие уроки действуют на учащихся на психологическом уровне. Они стимулируют их к систематическому повторению больших разделов, крупных блоков учебного материала. Этот тип уроков позволяет учащимся осознать системный характер знаний, найти способы решения типовых задач и перенести их на нестандартные ситуации, которые могут возникать при решении необычных задач.

В уроки обобщения и систематизации знаний входят все основные виды уроков, применяемые в рамках пяти их типов. Третий тип уроков отличается от других тем, что учитель заранее обозначает вопросы, которые необходимо решить в течение этого времени или в домашнем задании. Он говорит, что необходимо повторить, указывает источники, которыми учащиеся могут воспользоваться в ходе повторения, если необходимо, организует обзорный курс лекций, дает задания учащимся, проводит групповые и индивидуальные консультации, рекомендует, как лучше подготовиться к самостоятельной работе. В старших классах наибольшее распространение получили уроки–семинары, на которых путем дискуссий производится углубление, закрепление и систематизация определенного содержания раздела учебной программы.

Наиболее распространенным типом урока в современной учебной практике является четвертый тип, т. е. комбинированный урок. На нем решаются все дидактические задачи, описанные выше, поэтому его и называют комбинированным. В методическую подструктуру этого типа входят следующие элементы:

– повторение и проверка знаний учащихся, выявление того, насколько хорошо они усвоили изученное на предыдущих занятиях;

– актуализация тех знаний, умений и навыков, которые могут понадобиться для изучения нового материала;

– подготовка учащихся к занятиям;

– объяснение учителем нового материала и организация занятий учащихся, направленных на усвоение и осмысление полученных знаний;

– обсуждение домашнего задания и проведение инструктажа по способам его выполнения;

– первичное закрепление изученного материала у учащихся и выработка у них умений и навыков по применению этого материала;

– подведение итогов урока, оценка работы некоторых учеников и выставление отметок.

Структура комбинированного урока может быть гибкой и

подвижной, поскольку перечисленные компоненты взаимодействуют между собой и иногда переходят друг в друга, меняя свою последовательность. Такое взаимодействие возможно в зависимости от характера учебной ситуации и педагогического мастерства учителя. Гибкая структура комбинированного урока позволяет учителю избегать в своей учебной деятельности повторения и шаблона.

Комбинированный урок дает учителю возможность в процессе изучения нового материала сразу осуществлять его закрепление и применение, а во время закрепления происходит контроль знаний, умений и навыков. А еще школьники учатся применять новые знания как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях. Благодаря такому взаимодействию урок становится многоцелевым. При его проведении учитель вынужден правильно регламентировать время на его отдельные этапы. Например, ему надо уделить проверке знаний около 10—15 мин в начале урока, а все остальное время посвятить изучению нового материала. В противном случае учитель ничего не успеет рассказать, а учащиеся будут вынуждены сами изучать новый материал, чтобы правильно выполнить домашнюю работу.

Комбинированный урок станет результативным и эффективным только в том случае, если учитель четко ответит на вопрос о том, чему он должен научить детей за его время, как лучше использовать занятия для разумной организации деятельности учащихся. На таком уроке должна царить деловая творческая обстановка, учащиеся должны хотеть размышлять и охотно вступать в диалог с учителем, своими одноклассниками, а также авторами тех или других теоретических гипотез и концепций.

Последний в данной классификации тип – урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков – предназначен для оценки результатов знаний школьников. На нем проверяется, насколько хорошо ребята усвоили теоретический материал, разобрались в научных понятиях данного курса, каков уровень сформированности их умений и навыков, необходимо ли привнесение в технологию обучения новых изменений. К видам такого урока относятся:

– индивидуальный, групповой или фронтальный устный опрос;

– диктанты, изложения, решение примеров и задач и другие виды письменного опроса;

– лабораторная работа;

– зачет;

– самостоятельные контрольные работы;

– практикумы;

– экзамены.

Этот тип урока специально предназначен для контроля за знаниями учеников, и обычно такому контролю посвящается все его время, а то и нескольких уроков сразу. Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков обычно проводится после изучения достаточно большого объема материала. Такие уроки планируются в конце четверти, полугодия, иногда после прохождения крупных тем изучаемого предмета. Заключительной формой проверки и оценки знаний является экзамен, назначаемый на конец учебного года.

После урока проверки знаний проводится специальный урок, на котором анализируются и разбираются ошибки, допущенные учениками, выявляются недостатки в знаниях, умениях и навыках, в познавательной деятельности учащихся. Эти пробелы, как правило, учитель с классом стремятся преодолеть на нескольких последующих уроках.

Методическая подструктура уроков контроля и коррекции знаний учащихся состоит из трех уровней.

1. Вступительный . Учитель проводит инструктаж и психологическую подготовку учащихся к выполнению предстоящей работы.

2. Основной . Учащиеся проводят самостоятельную работу, а учитель осуществляет оперативный контроль и консультацию, чтобы поддержать учеников, вселить в них спокойствие и уверенность в своих силах.

3. Заключительный . Учитель ориентирует учащихся на предстоящее изучение нового материала.

Но количество этих уровней может быть и больше. Так, урок этого типа может также включать в себя не только организационную часть, но и объяснение домашней работы, ответы на вопросы учеников, выполнение ими заданий, сдачу сделанного, окончание урока. Иногда домашняя работа не задается, потому что весь урок посвящается контрольной работе и новый материал не проходят.

Кроме вышеперечисленных типов уроков, могут существовать также и другие. Например, в настоящее время многими дидактами выдвигается так называемый проблемный урок. Надо помнить и о том, что перечисленные типы уроков редко существуют в чистом виде. Чаще всего бывает, что один урок может содержать в себе элементы разных их типов. Основным же остается то, что все равно существуют элементы, которые будут превалировать над другими. Вот почему классификация уроков до сих пор остается одной из самых актуальных тем в дидактике.

5. Урок в малокомплектной школе

Особое место в системе образования имеет вопрос об организации уроков в малокомплектной школе.

Малокомплектная школа отличается от остальных небольшим количеством учащихся. В ней организуют классы с малой наполняемостью, в которые входят ученики разного возраста. Такие школы обычно существуют в деревнях и селах, а также в поселках городского типа, в мелких же и крупных городах такой вид школ не распространен, потому что есть больше возможностей для создания школ с обычной комплектацией учащихся.

Малокомплектные школы в основном начальные, но среди них попадаются и средние. В России существует несколько тысяч малокомплектных школ. Для них характерна такая особенность: один учитель одновременно работает не с одним, а с двумя или даже тремя классами. По своему укладу малокомплектные школы похожи на большие семьи, где учителя – это родители, а ученики – их дети. Поскольку учеников в таких школах очень мало, то учителя хорошо знают каждого из них, следовательно, могут применять к ним индивидуальные методы обучения.

В начальной малокомплектной школе могут работать всего 1—2 учителя, поэтому на них возложено еще много других обязанностей, кроме непосредственных обязанностей учителя. Они сами могут формировать классы и подходят к этому процессу творчески, исходя из индивидуальных особенностей учеников и конкретных условий существования школы в данной местности.

При том условии, что в школе работают 2 учителя, можно соединять учеников разных классов и с ними проводить урок. Поэтому, когда планируют расписание занятий, то стараются у этих классов одновременно ставить урок по одному предмету. Это позволяет в некоторых случаях вести уроки по одной теме. Например, если это урок литературы, то можно двум разным по возрасту классам представить материал об одном писателе. В других случаях сочетают разные по тематике и направленности уроки, например математику и рисование, русский язык и природоведение.

Словом, в малокомплектной школе учитель должен уметь быстро и четко перестраиваться на работу с разными классами. Его задача – уметь так распределять свое внимание и время, чтобы он сам успевал объяснить новый материал обоим классам и чтобы ученики его поняли, а также не оставались без работы в то время, когда он занят другим классом. Поэтому лучше всего

использовать комбинированный тип урока, потому что в его структуре присутствует большой объем самостоятельной работы в виде занятий с книгой и различных упражнений. Пока учитель объясняет материал одному классу, другой класс в это время выполняет небольшую самостоятельную работу, а потом наоборот.

Особенности такой самостоятельной работы заключаются в том, что она не требует внимания учителя и выполняется учениками самостоятельно. А комбинированный урок помогает в течение одного занятия сделать несколько переходов от работы с учителем к самостоятельным занятиям и обратно.

Поскольку малокомплектные школы в основном расположены в деревнях, то их основной проблемой является отсутствие учебных пособий и в особенности разнообразных средств обучения, наглядности. Поэтому учитель в основном сам обеспечивает своих учеников рабочим материалом, а также средствами обучения. Он создает рисунки, плакаты, карты и некоторые другие учебные пособия, необходимые для проведения урока и обеспечения лучшего результата знаний у учащихся.

6. Другие формы обучения в современной школе

Кроме самого урока, в процесс обучения могут включаться другие формы организации познавательного процесса. Они призваны дополнять и расширять основную форму учебной работы. К таким формам обучения относятся *экскурсии, лаборатории, предметные кружки, исследовательские группы, экспедиции, олимпиады, выставки, кружки, факультативы, домашние занятия* и др. Эти формы обучения иногда называют внеклассными, или внеурочными. В основном они применяются в средних и старших классах, но и в начальной школе они имеют место быть. Они дополняют и расширяют возможности процесса обучения, позволяют удовлетворить различные запросы учащихся.

Экскурсии существуют для объединения учебного процесса в школе с реальной жизнью и позволяют учащимся непосредственно наблюдать изучаемые объекты и явления в их натуральном виде и в естественном для них окружении.

Экскурсии делятся на краеведческие, исторические, литературные, текущие, итоговые, вводные, произвольные и др. Если экскурсия сочетает в себе несколько учебных предметов, то ее называют комплексной. Экскурсии выполняют ряд следующих функций:

– обеспечивают принцип наглядности в процессе обучения;

– укрепляют связь обучения с практикой и жизнью;

– позволяют расширить кругозор учащихся, поскольку во время экскурсий они могут непосредственно наблюдать за предметами или технологическими этапами их изготовления;

– могут профориентировать ученика в выборе будущей профессии.

Чаще всего экскурсии связываются с изучением программного учебного материала, поэтому они планируются на весь год и проводятся в специальные дни, которые отводятся для экскурсий, т. е. свободные от остальных занятий. Некоторые экскурсии предназначены для изучения нового материала, а другие направлены на повторение уже изученного. Для упорядочения экскурсий в школе составляют специальный план. Он включает в себя как *учебные экскурсии* , проводимые по обязательной программе, так и *внеучебные* , которые устраивает классный руководитель.

Если экскурсии отвечают всем необходимым педагогическим требованиям, то они помогают накопить знания и жизненные

факты, способствуют развитию внимательности, нравственно–эстетического отношения к действительности, любознательности, возрастной культуры.

В методике экскурсий выделяют три основных момента. Это подготовка экскурсии; выезд учащихся к выбранному объекту и усвоение ими материала по предложенной теме; систематизация материала и подведение итогов. От тщательности подготовки учителем экскурсии зависит ее положительный результат и успех. Перед экскурсией учитель должен как следует изучить ее объект и место ее проведения. Он должен для себя наметить цели, задачи и содержание экскурсии, продумать методику, способы вовлечения учащихся в активное восприятие показываемого объекта. Неплохо было бы привлечь к рассказу специалиста, которого надо заранее проинструктировать о целях экскурсии.

Надо к тому же уделить внимание подготовке к экскурсии самих учащихся. Необходимо четко поставить перед ними цели, которые должны быть достигнуты в ходе экскурсии. Предварительно учитель может дать всем ученикам общее задание или каждому – индивидуальное, чтобы они были не просто пассивными зрителями, а принимали активное участие в экскурсии, задавали вопросы, делали записи, зарисовки, фотографии. Поэтому заранее нужно снабдить учащихся всем необходимым: блокнотами, ручками, карандашами, измерительными приборами, фотокамерами.

Обычно на экскурсию отводится от 45 мин до 2—3 ч. Это зависит в первую очередь от возраста учащихся, характера объекта экскурсии, ее целей и содержания. Но время не имеет особого значения. Даже длинная экскурсия может стать интересной, если учитель или экскурсовод заинтересуют учащихся, возбудят в них активность, поставят перед ними проблемные задачи, которые придется решить в ходе экскурсии.

В завершение учитель проводит итоговую беседу, в которой вместе с учащимися обобщает и систематизирует увиденное и услышанное. Для оценки полученных учащимися знаний и проверки результатов их работы учитель предлагает им прочитать доклады, написать сочинения, сделать газету, составить коллекции и гербарии, организовать выставку или написать отчет по пройденной экскурсии.

Предметные кружки представляют собой внеклассные или внеурочные формы работы. Такие кружки обычно создаются для учащихся средних и старших классов, но их состав по возрасту и классу неоднороден. Работа в предметных кружках ведется на добровольных началах, и преподаватель не должен заставлять детей насильно посещать их.

Содержание предметных кружков может быть весьма разнообразным. В основном оно включает в себя углубленное изучение отдельных вопросов программы, историю развития науки, сверхпрограммное обучение, конструирование и моделирование.

В некоторых школах даже создаются научные общества, в которых учащиеся не только занимаются научной деятельностью, но также встречаются с представителями творческой интеллигенции, учеными, писателями.

Предметные кружки помогают учащимся удовлетворить все их познавательные запросы, раскрыть их творческий потенциал, организовать выставки, конференции, участвовать в олимпиадах, а также помочь учащимся в выборе их будущих профессий.

Факультативы имеют своей основной целью расширение круга знаний и интересов учащихся, развитие их познавательной деятельности. Но они осуществляются все в той же урочной форме, поэтому неправильно их выделять как сопутствующие уроку формы организации обучения. Организация факультативов и предметов по выбору должна быть согласована с родителями учеников и учитывать их пожелания.

Для факультативов готовятся специальные программы, согласованные с программами обязательных предметов. Консультации и дополнительные занятия проводятся с учениками во внеурочное время. В одном случае они могут служить для углубленного изучения предмета или отдельных вопросов по нему, а в других – устраняют пробелы в изучаемых предметах.

Дополнительные занятия могут быть как *индивидуальными,* так и *групповыми* . Они могут носить характер консультаций, самостоятельного выполнения задания или собеседований. Многие ученые–дидакты сходятся в том мнении, что дополнительные занятия приносят мало пользы ученику, потому что он ждет помощи от учителя даже при возникновении элементарных трудностей.

Домашняя работа в процессе обучения рассматривается как неотъемлемая часть в учебном процессе и является важным видом этой работы. Домашняя работа необходима, поскольку она позволяет ученику самостоятельно углубиться в предмет изучения, лучше разобраться в нем, а также выяснить то, что он еще не понял в пройденной теме.

Учеными доказано, что большая часть информации забывается уже по прошествии первых часов и суток после восприятия изученного материала. А домашняя работа препятствует такому забыванию. Когда ученик выполняет домашнюю работу, он решает следующие задачи:

– закрепляет знания, полученные им на уроке;

– воспитывает в себе самостоятельность, добросовестность, ответственность.

– развивает самоконтроль и самоорганизацию.

Организация домашней работы требует от учителя соблюдения следующих требований.

1. Учитель должен задавать домашнюю работу только после формирования у учеников первых навыков по предмету.

2. Требуется соблюдение систематичности выдачи заданий.

3. Если это начальная школа, то учитель не дает заданий ученикам на выходные и праздники.

4. Учителю важно давать развернутые инструкции по выполнению домашнего задания.

5. Домашняя работа должна быть легче той, которую ученики выполняли в классе под надзором учителя.

6. Учитель систематически проверяет домашнюю работу и ставит за нее отметки, чтобы у учеников был стимул выполнять задания.

7. Если это младшие классы, то учителю необходимо проводить инструктаж среди родителей по организации выполнения домашнего задания их детьми.

Все перечисленные формы внеурочного обучения имеют большое воспитательное и образовательное значение. Они позволяют ученикам глубже познавать жизнь, духовно обогащаться, приобретая новые знания, развивать свои творческие силы.

Тема 9. Технологии обучения

1. Понятие технологии обучения

1. Термин «технология обучения» появился в педагогической науке совсем недавно, примерно в 50–х гг. XX в. ***Технология обучения – это направление в дидактике, область научных исследований, система способов, шагов, приемов, которые разрабатывают оптимальные системы, конструируют воспроизводимые дидактические процессы с заранее заданными характеристиками.*** Последовательность выполнения этих шагов обеспечивает решение задач развития и обучения личности учащегося.

Еще в XVII в. учеными высказывалась идея о создании такой системы обучения, которая позволила бы учителю делать из простых детей толковых и грамотных работников. А в основе технологии обучения как раз и лежит подобная теория о возможности полного управления процессом обучения и воспроизводимости его результатов.

В середине XX в. в школах стали широко применяться контролирующие машины. С этим и связано появление в педагогике понятия «технология обучения». Основой для технологического обучения, кроме программного обучения, стали также кибернетика, информатика и системный подход к учебе. Использование идей из этих отраслей науки позволило взглянуть на обучение как на некий процесс, которым можно управлять и получать воспроизводимые результаты заданного качества. Действенность таких технологических средств обучения неоднократно была испробована на практике.

Но взгляды педагогов на эти идеи неоднозначны. Большинство ученых и педагогов сходятся в том мнении, что учительский труд должен остаться немеханизированным, так как обучение человека не поддается автоматизации. Но в данный момент технология обучения настолько развита, что позволяет создать обучающие системы по определенным предметам, которыми может пользоваться любой рядовой учитель. Такие системы создают специалисты–технологи, а учителя выступают в качестве консультантов–организаторов.

Другие же ученые указывают на то, что многие учителя в настоящее время пользуются подобными системами так же, как до этого пользовались методическими пособиями или поурочными планами, которые для них готовили методисты. Освобождение учителей от рутинных операций позволяет им заняться собственно педагогической деятельностью и все свое время и силы посвятить развитию и воспитанию учеников.

Главная задача технологии обучения – это возможность управления процессом обучения и гарантированность получения заданного результата. Использование в педагогической практике технологии обучения позволяет решить эти задачи. Главным требованием технологии обучения остается возможность воспроизводимости, поэтому любой учитель сможет повторить ее.

2. Структура технологии обучения

Когда разрабатывается технология обучения, надо прежде всего учитывать три основных момента:

– необходимо не только ставить конечную цель обучения, но и уточнять цели обучения на каждом этапе, придавая им диагностируемый вид;

– требуются подготовка учебных материалов, определение набора диагностических инструментов, позволяющих определить степень достижения целей на каждом этапе процесса обучения, разработка обучающих процедур;

– не обойтись без разработки системы методов, средств и приемов обучения, обеспечивающих решение поставленных дидактических задач, разработки материалов для оценки и коррекции результатов обучения.

В технологии обучения определяющее значение имеет постановка целей. В традиционном подходе к обучению учитель ставит, например, такие проблемы, как изучить теорему, сделать анализ стихотворения, решить геометрическую задачу. Но сам учитель не имеет представления о действиях ученика, поскольку поставленные им цели не описывают их. Технология обучения ставит своей главной задачей изменение состояния ученика, его знаний, поведения, мыслей. Поэтому при разработке обучающей системы по предмету общие цели обучения подлежат конкретизации.

При использовании технологии обучения надо так построить педагогическую деятельность учителя, чтобы она была организована в виде системы последовательных процедурных действий, включающих обязательную обратную связь.

Технология обучения отличается от обучения по тем или иным методикам тем, что своей главной задачей она ставит определение целей обучения и объективных методов контроля их достижения. В этом случае методы контроля должны содержать стандартные задания, представленные в виде тестов для проверки, насколько качественно достигнуты поставленные цели. Методы контроля призваны обеспечивать и обратную связь. При таком тестировании могут использоваться любые тесты: как с выбором правильного ответа, так и с его свободным конструированием.

Когда в системе технологии обучения разрабатываются методы обучения, то они направлены не только на деятельность учителя, но и на организацию учебного процесса школьников. Именно подобная направленность на ребят во многом отличает

технологию обучения от остальных традиционных методик.

Существуют следующие элементы, которые выделяют в структуре технологии обучения.

1. Для определения группы учащихся с однородным уровнем проводят предварительную диагностику уровня усвоения учебного материала. Например, когда набирают детей в 1–й класс, определяют, кто из них умеет читать, а кто еще нет.

2. Надо организовывать учебный процесс, опираясь на заранее разработанные методики.

3. Необходим контроль усвоения знаний на каждом этапе учебного процесса. Обучение повторяют, если коэффициент усвоения меньше 0,7.

4. С помощью тестов проводится диагностика причин пробелов в знаниях и отставания. Затем выбирается методика для ликвидации отставания.

Поскольку современные технологии обучения создаются так, чтобы в процессе обучения использовались компьютеры, то они включают в себя компьютерную обучающую многоуровневую программу. Эта программа адаптируется к уровню обученности учащихся. Компьютерные программы ведут диагностику учеников, фиксируют их продвижение, составляют историю их обучения и предлагают задания, соответствующие уровню обученности учеников. Это позволяет эффективно реализовать личностный подход в обучении.

3. Технологии обучения педагогов–новаторов

Существует много составляющих элементов технологий обучения, которые были созданы рядом выдающихся ученых–педагогов и учителей. Такие технологии называют по–разному – системами обучения, методическими средствами или же просто методами по имени автора. Методические системы таких авторов, как *Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин* и *В. В. Давыдов, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова,* включают в себя технологии обучения в более или менее полном виде. Кроме того, они обеспечивают целенаправленное формирование личности в ходе обучения, способствуют воспитанию и развитию учащихся, поэтому одновременно являются и педагогическими системами.

Система Л. В. Занкова была создана в конце 1950–х гг. Она возникла в ответ на идеи Выготского о том, что обучение должно идти впереди развития, вести его за собой. Обучение преломляется через внутренний мир ребенка, его особенности и способности и позволяет достигать ему своей ступени развития. Занковым было также введено понятие общего развития ребенка как общей цели обучения в начальной школе.

Система обучения *Занкова* построена на следующих дидактических принципах.

1. Ведущая роль в обучении отдается теоретическим знаниям.
2. Само обучение ведется на высоком уровне трудности.
3. Обучение протекает в быстром темпе.
4. Происходит общее развитие как слабых, так и сильных учеников.
5. Осознание учащими процесса обучения.

Шесть элементов системы Занкова.

1. Главная задача обучения – общее развитие ребенка, его воли, ума, чувств. На основе этого развития и происходит собственно обучение, формирование умений и навыков.

2. Начальное образование должно давать ребенку общее представление о картине мира на основе ценностей науки, искусства, литературы, а также теоретические и эмпирические знания об окружающем мире. Оно реализуется через введение естествознания в первом классе, получение знаний вне школы, обогащение содержания обычных предметов, из житейского опыта детей.

3. Организационные формы обучения должны быть гибкими, с увеличением самостоятельной деятельности, экскурсий,

большим числом наблюдений, поделок, вопросов к взрослым в домашнем задании.

4. Методика обучения должна быть вариативна и многогранна, ориентирована на вовлечение в процесс обучения воли, интеллекта, эмоций, других сторон личности, что позволило бы в разных классах менять стиль работы, темп, задания.

5. Отношения между учеником и учителем полны положительных эмоций, чувства успеха от интеллектуальной деятельности.

6. Контроль результатов обучения направляется не только на прохождение программы, но и на выявление сдвигов в общем развитии ребенка, его воли, мышления, ценностей.

Эта система эффективна, так как благодаря ей дети становятся более развиты, они показывают тяготение к умственной, интеллектуальной деятельности, у них культивируются высокие эмоционально–волевые качества, критичность мышления, формируется чувство сотрудничества, осознания ценности личности.

Хотя система Занкова и содержит технологию обучения, все же она не в полной мере разработана, как это необходимо с точки зрения именно технологии. В первую очередь эта система ориентирована на развитие личности учеников, но в настоящие время проблема диагностики уровня развития педагогикой далеко не решена, нет к тому же и надежных измерительных инструментов. В данной системе невысокая воспроизводимость обучения, что подтверждается относительно малым количеством учителей, работающих сегодня в соответствии с ней.

В системе Эльконина–Давыдова ученик рассматривается как самоизменяющийся субъект обучения, а не как объект. Целью образования ученика становится его развитие и воспитание субъекта собственной жизни. То есть ученик должен уметь ставить перед собой задачи и находить способы их решения. Основой содержания образования должна быть система научных понятий, определяющая общие способы решения задач.

Методика обучения организует такую учебную деятельность учеников, которая обеспечивает поиск способов решения возникающих задач. Поэтому в системе широко применяются творческие и поисковые методы обучения, исключаются объяснение и показ в обычном их понимании.

Объяснение и показ в учебной деятельности считаются непригодными, потому что они лишают ее смысла. Ведь если способ действия уже показан, то ученикам нечего искать. Поэтому начальным этапом учебной деятельности является постановка

учебной задачи. Существенным моментом этой методики является то, что работа учителя направлена на нахождение общего способа решения такого класса задач, а не на организацию поиска частного решения конкретной задачи.

Постановка учебной задачи, совместное ее решение, оценка найденного способа действия – вот три составляющие развивающего обучения, которые можно выделить в системе *Эльконина–Давыдова* .

А вот каково взаимодействие учащихся в учебном процессе:

– учебно–поисковая деятельность, при которой учитель создает предпосылки для поиска, а ученик их реализует;

– совместная деятельность, скоординированная учителем;

– сотрудничество, при котором ученик вступает во взаимодействие не только с учителем, но и со своими одноклассниками.

Необходимым условием развивающего обучения является именно организованное взаимодействие учащихся. Ведь любая поисковая исследовательская деятельность всегда должна сопровождаться диалогом с оппонентами, с другими исследователями и учениками. В этом диалоге особая роль принадлежит учителю. Он должен найти в нем свое место, уметь направить его в нужное русло.

В ходе масштабных экспериментов была продемонстрирована эффективность системы Эльконина–Давыдова. Ее главным результатом стало возникновение и развитие теоретического мышления у младших школьников.

Теоретическое мышление возникает и развивается случайно, независимо от обучения. Благодаря механизмам непроизвольной памяти, за счет обращения к теоретическому мышлению, осмысления связей учебного материала и включения знаний, хранящихся в памяти, у детей происходит принципиально иной путь развития восприятия, памяти, воображения. Этот путь развития обеспечивает эффективное взаимодействие двух форм памяти – произвольной и непроизвольной.

У учащихся происходит формирование содержательных мотивов учения и переход к самооценке, а также к изменению тех качеств личности, которые препятствуют ее развитию. Существенным становится содержательная оценка способов и результатов деятельности своими одноклассниками и учителем, а не школьная отметка как стимул. Уже к концу обучения в начальной школе ученики все более переходят к самооценке.

Благодаря развитию эмоционально–нравственной сферы учеников в процессе развивающего обучения появляется чувство уважения к другим людям, их мыслям, позиции. Рождается

чувство ответственности за общее дело, которое стимулирует развитие нравственности.

В системе Эльконина–Давыдова созданы все элементы технологии развивающего обучения. Хотя авторами этой системы и их последователями был подготовлен и выпущен комплект учебников для начальной школы, надо сказать, что не все элементы этой системы прописаны на процедурном уровне. Поскольку освоение учителями технологии развивающего обучения дело трудное, то оно требует формирования способностей к педагогическому творчеству.

Развивающее обучение оказывается развивающим не только для учеников, но и для учителей.

В начале 70–х гг. XX в. Народный учитель СССР ***Шаталов Виктор Федорович*** разработал оригинальную новаторскую систему обучения и воспитания школьников. Она стала популярной во многих странах мира. Например, в Китае ее с успехом применяют не только в школе, но и в профессиональных и военных училищах. Шаталов актуализировал и развил установленные наукой закономерности, которые ранее не были востребованы педагогикой. На педагогическую тему Шаталовым написано более 20 книг, многие из них переведены на разные языки мира. На китайский язык переведено три его книги. Шаталов разработал в своей методической системе 7 принципов, часть из которых он заимствовал у Л. В. Занкова.

1. Обучение на высоком уровне сложности.
2. Бесконфликтность.
3. Быстрое движение вперед.
4. Открытые перспективы.
5. Сверхмногократное повторение.
6. Ведущая роль теоретических знаний.
7. Гласность.

Система Шаталова включает в себя 6 элементов: организацию сверхмногократного повторения, инспекцию знаний, систему оценки знаний, методику решения задач, опорные конспекты, спортивную работу с детьми. Хотя большинство педагогов ассоциирует систему Шаталова именно с опорными конспектами, сам педагог в своей системе отводил им последнее место.

Система Шаталова охватывает все стороны обучения и воспитания школьников, что может подтвердить перечень названных выше элементов. Шаталов и его последователи разработали систему обучения в полном виде и даже в мелких деталях. Так, если ученик пропустил один урок, то в технологии заложены дидактические средства, которые позволят ему усвоить новый материал, и опорный конспект, что даст возможность

успешно подготовиться к его воспроизведению.

Эта технология обучения предусматривает такие приемы и средства работы, которые способствуют экономии трудовых затрат и времени педагога. Шаталовым и его последователями накоплены многочисленные приемы учебной работы по всем предметам, позволяющие педагогу рациональнее тратить свое время. Например, после проверки опорных конспектов на самом конспекте не ставится отметка, а они раскладываются по стопкам, каждая из которых соответствует определенной отметке. Затем по этим стопкам выставляются отметки в журнал и ведомость открытого опроса. Это позволяет экономить секунды, но ведь из них затем набегают минуты, которые учитель может потратить на продуктивную работу с классом.

Контроль результатов обучения в системе Шаталова эффективно решается благодаря письменному опросу всех учащихся по опорным сигналам, проведению рубежного контроля после прохождения крупных разделов курса. Например, при обучении какому–нибудь предмету за 35 уроков каждый ученик вполне может получить около 30 отметок. Это позволяет по ведомости открытого опроса, в которой имеются все отметки, сразу же выявить все пробелы в знаниях и удалить их.

Все эти приемы и средства обучения носят название «инспекции знаний». Это ежеурочная проверка. Но такая проверка очень быстро становится привычной и даже желанной для всех учеников, потому что растут их успехи и желание лучше учиться. Вот почему нередки случаи, когда в ведомости открытого опроса у всего класса стоят только пятерки.

Самой трудной дидактической задачей считается обучение школьников решению задач. Шаталову в своей системе удалось разработать такие технологические приемы, благодаря которым не только происходит успешное обучение решению всех задач, но ученики делают это с охотой и интересом. Например, в курсе математики за 4–й класс существует 1500 задач и упражнений, из которых около 600 ученик должен самостоятельно решить дома или в школе. В начале учебного года каждому ученику раздают специальную плашку, на которой отмечены номера нужных задач. На этой плашке школьник отмечает те задачи, которые он уже смог решить. Некоторые задачи из этой плашки выносятся на контрольные, названные Шаталовым релейными. На каждую релейную работу приходится примерно по 70 задач. За два–три дня эти задачи выдаются ученикам для подготовки. Но на саму релейную работу выносятся только 10 задач. Таким образом, ученик успевает решить все задачи за один урок.

Опорные конспекты Шаталова являются замечательным

дидактическим средством, которое облегчает процесс обучения. Сами конспекты и содержащиеся в них опорные сигналы вызывают у учащихся появление ассоциативных образов, обеспечивающих логическое запоминание и успешное воспроизведение учебного материала.

Система начального обучения Софьи Николаевны Лысенковой также называется «Перспективно–опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении учебным процессом». Лысенкова разработала уникальную методику развития мышления детей младшего школьного возраста. Эта система позволяет им успешно, радостно и легко учиться. В ней выделяются элементы технологии, которые позволяют осуществлять успешное опережающее обучение детей.

Опорные схемы – это первая движущая сила в методике Лысенковой. Технология их использования четко разработана. Опорные схемы включают в себя собственно схемы, условные знаки, таблицы, дидактические карточки и т. п. Опорная функция этих схем состоит в организации и управлении мыслительной деятельностью учеников. Такие опорные схемы – хороший способ внешней организации мыслительной деятельности детей. Они рождаются на глазах учеников, в момент объяснения, и оформляются в виде карточек, чертежа, таблицы, рисунка. Эти схемы становятся не просто иллюстрацией учебного материала, а опорами, наглядным закреплением логических рассуждений учителя. Благодаря опорным схемам учащиеся быстрее думают, приводят доказательства и рассуждают.

Комментированное управление обучением – это вторая движущая сила в системе Лысенковой. Оно направлено на развитие логики рассуждений, доказательности суждений, творческой самостоятельности. Технология использования комментированного рассуждения обеспечивает включение всех учеников в устные рассуждения, учит детей мыслить вслух, объяснять свои действия и вести за собой одноклассников в процессе выполнения учебных действий. Так, на первом уроке учитель показывает классу, как надо, например, решать задачу. Он проговаривает вместе с классом все, что делает. Потом подобные операции производят сами ученики. Сначала комментируют только некоторые из учеников, но постепенно в этот процесс включаются и остальные дети.

Различные приемы комментированного управления, направленные на обеспечение четкого и непрерывного контроля процесса восприятия и усвоения учебного материала, являются важным моментом технологии Лысенковой. Детей всегда учат думать только вслух, чтобы каждое их действие сопровождалось

словом. В таком случае это слово можно направлять, а через него – направляется и мысль ученика. Независимо от того, пишут ли ученики в тетради или на доске, они обязательно произносят то, что пишут. По мере того как ученики начинают продвигаться вперед в своем развитии, комментирование сопровождается рассуждениями. Рассуждение – это доказательное комментирование, которое применяется при решении задач, выполнении упражнений и сложных грамматических заданий.

В структуре урока по методу Лысенковой выделяют три этапа.

1. Предварительный, связанный с введением порции новых знаний.

2. Этап уточнения новых понятий и их применения.

3. Заключительный, связанный с открытием дальнейшей учебной работы, формированием быстроты мыслительных приемов и учебных действий.

Работа над ошибками, приемы коррекции знаний в методике Лысенковой основываются на том, что главное – это не работа над уже допущенными ошибками, а предупреждение самих ошибок.

По выражению Лысенковой, опережающее обучение – это первый «кит» ее системы. Такое обучение состоит в опережении учебной программы. Увеличение времени на усвоение трудных вопросов, тем и разделов программы – вот какова цель такого опережения. Оно достигается целой системой приемов, методов и средств.

1. Ученики освобождены от механического зазубривания формулировок и правил, так как они их осмысленно усваивают в процессе выполнения практических задач.

2. У учеников складывается иное отношение к домашней работе. Так, они получают домашнее задание, рассчитанное на 30 и более уроков от начала работы по теме. В этом случае домашнее задание становится доступным для самостоятельного выполнения каждым ребенком.

3. В один блок объединяют однородный и нетрудный материал.

Опережающее обучение позволило Лысенковой проходить за один год программу двух классов. За три четверти ученики завершали программу каждого года обучения, а с апреля им не задавалась домашняя работа. За оставшееся время ребята проходят программу следующего класса, а в следующем году они опять повторяют ее. Но при этом Лысенкова не спешит за программой, не подгоняет учеников, а добивается усвоения каждой темы.

Разработанные нашими педагогами–новаторами технологии обучения показывают, что ими могут пользоваться даже рядовые учителя, которые не всегда обладают высокими способностями. Любой педагог может при желании, трудолюбии и настойчивости овладеть описанными технологиями – не только по многочисленным книгам и разработкам как самих авторов, так и их последователей, но и побывав на семинарах и встречах, которые проводят новаторы. Освоение новых технологий обучения способствует развитию творчества учителей, позволяет перевести процесс обучения в школе на качественно новый уровень.

Тема 10. Контроль результатов обучения

1. Функции контроля знаний

Одним из важных структурных элементов каждого урока в частности и всего процесса обучения в целом является проверка знаний и умений учащихся. ***Контроль за знаниями*** всегда находится в зоне пристального внимания учителя и свидетельствует о результатах обучения. Учитель, стремящийся к тому, чтобы ученики действительно поняли и запомнили тему, не станет излагать новый материал, пока не удостоверится в том, что все в классе действительно усвоили пройденное.

Проверка знаний и умений нередко становится для учащихся источником сильных переживаний. Если ученик получает высокую оценку, то он ощущает гордость и удовлетворение от своей работы. Если же, наоборот, он получает оценку, не удовлетворившую его, он может потерять веру в свои силы, интерес к учебе.

Тем не менее каждый учитель должен помнить, что контроль знаний – это необходимый, важный компонент процесса обучения. Именно он является средством корректировки и регулировки всего процесса, именно он может измерить результаты учебной работы.

У контроля знаний есть несколько основных функций.

1. Обучающая:

– в процессе контроля происходят систематизация, углубление и закрепление материала;

– благодаря контролю знаний могут быть выявлены недочеты и искажения в понимании учебного материала;

– в процессе контроля знаний происходит активизация мыслительной деятельности учащихся: развиваются мышление, речь, внимание и память учеников.

2. Воспитательная:

– контроль знаний позволяет каждому ученику увидеть, насколько он преуспел в учебе;

– в процессе контроля знаний происходит воспитание чувства ответственности у учеников за свои усилия, дисциплины;

– воспитательная функция контроля знаний отвечает за формирование честности, правдивости, взаимопомощи, настойчивости;

– контроль знаний побуждает учеников выполнять все виды учебных заданий, воспитывает трудолюбие и привычку к систематизации знаний.

Эта функция особенно важна для учеников начальной школы, поскольку у них еще не в полной мере выработаны навыки

учебного труда.

3. Ориентирующая, или диагностическая, когда контроль знаний:

– показывает, насколько уровень знаний учащихся отвечает учебному стандарту;

– раскрывает уровень сформированности навыков и умений у школьников, уровень результатов их воспитания и обучения;

– информирует учителя о достижении цели обучения отдельными учениками и классом в целом;

– позволяет установить пробелы в обучении и выявить область недостаточных знаний учащихся.

– выявляет результаты учительского труда и недочеты в его работе;

– помогает совершенствоваться педагогическому мастерству учителя.

4. Развивающая, нацеливающая на:

– развитие логического мышления, что способствует распознаванию вопроса или задания, помогает определить, что является причиной, а что следствием;

– умение рассуждать, распознавать, сравнивать, сопоставлять, обобщать и делать выводы;

– возникновение у учащихся навыков и умений, которые необходимы для решения практических, графических и экспериментальных заданий.

5. Контролирующая, т. е. выявляющая:

– состояние знаний, умений и навыков учащихся, которые предусмотрены обучающей программой;

– насколько уровень знаний учащихся соответствует данному этапу их обучения.

Давайте подробнее рассмотрим обучающую функцию контроля знаний. В первый раз учитель проверяет усвоение новых знаний сразу же после объяснения материала. Его внимание прежде всего обращено на то, как учащиеся поняли и усвоили главное, наиболее существенное в материале.

На данном этапе проверки учитель не только выясняет, насколько ученики поняли материал, но и учит их умению выделять в только что пройденном главное, т. е. производить так называемую «сортировку» материала. Учитель ставит вопросы, ученики отвечают на них, – так происходит выявление самого основного в разобранной теме.

Очень часто с целью проверки понимания объясненного материала учитель предлагает ученику ответить на какой–то вопрос. Так, в процессе обучения проявляется контролирующая функция. А наряду с ней реализуется и обучающая, потому что,

отвечая на вопрос, ученик учится логично и последовательно излагать свои знания, доказывать и обосновывать сказанное им.

Ну а чтобы реализовать рассмотренные функции контроля и проверки знаний учащихся, необходимо обеспечить объективность, регулярность и полноту учета и проверки. Под объективными проверкой и контролем знаний понимается такая их постановка, при которой выясняются подлинные, объективно существующие знания учащихся по проверяемым вопросам программы.

Итак, чтобы контроль знаний был объективным, необходимо, чтобы он охватывал весь процесс обучения от начала до конца и сопровождался устранением обнаруженных недостатков, а также тех факторов, которые влияют на плохую усвояемость материала учениками. Для этого нужна еще такая функция контроля знаний, как побуждение учащихся к самоконтролю своей учебной деятельности. Ученик зачастую допускает много ошибок прежде всего из–за своей невнимательности, безразличия к предмету, т. е. из–за отсутствия самоконтроля.

2. Диагностика обучения школьников

Диагностика учебного процесса в последнее время имеет все большее значение в обучении школьников . В настоящее время основной упор делается даже не на сам контроль знаний как таковой, а на то, каковы общие результаты процесса обучения, на то, что надо сделать, чтобы повысить уровень обучаемости учеников. Диагностика позволяет не просто взглянуть на уровень процесса обучения, но и найти новые методы и приемы, чтобы улучшить сам процесс и облегчить понимание нового материала.

По сравнению с контролем знаний диагностика имеет более широкий смысл, поэтому меняются и функции традиционного контроля. Современная диагностика обучения прежде всего направлена на то, чтобы выявить уровень потенциальных возможностей ученика, резервы его способностей. К тому же диагностика стремится понять, как можно повлиять на самовоспитание и сознание школьников, чтобы они сами стремились к повышению своих знаний и умений. Поэтому диагностический контроль ориентирован прежде всего на личность самого учащегося.

Как и у контроля знаний, у диагностики есть свои функции. Перечислим некоторые из них.

1. Анализ процесса и результатов обучения и развития школьников.

2. Анализ самого процесса обучения как совместной деятельности учителя и ученика.

3. Выявление и объяснение причин неудач и успехов.

4. Указание путей совершенствования процесса обучения.

Существует много разнообразных методов, которые используются при проведении диагностики. К таким методам относятся тестирование *обученности* и *обучаемости* .

Обученностью называют сам результат обучения, то, какие навыки и знания сумел постигнуть учащийся, каков у него запас знаний и насколько хорошо он обладает приемами и способами приобретения знаний, т. е. умеет ли он вообще учиться.

Под ***обучаемостью*** понимают потенциальные возможности ученика в обучении, т. е. то, насколько он приспособлен к приему знаний. К потенциальным возможностям относятся индивидуальные показатели скорости и качества усвоения знаний, навыков и умений в процессе обучения.

В рамках обучаемости различают *общую* и *специальную* обучаемости.

Общая обучаемость – это способность усвоения любого учебного материала. Другими словами, каждый человек способен воспринять и изучить некоторое количество материала независимо от того, каков вообще уровень его восприятия знаний. Общая обучаемость характеризует степень общей одаренности человека. ***Специальная обучаемость*** – это способность усвоения отдельных видов учебного материала. Она характеризуется степенью одаренности к тем или иным видам деятельности. Так, каждый человек способен обучиться писать и читать, поэтому способность воспринимать эти навыки и есть общая обучаемость. Но не каждый из нас обладает музыкальной одаренность или способностями изучать иностранные языки. Следовательно, эти знания – специальная обучаемость.

Существует ***структура обучаемости*** , в которой выделяют:

– потенциальные возможности обучаемого;

– продуктивность учебной деятельности;

– обобщенность мышления;

– резервы развития;

– темп продвижения в обучении.

3. Виды, методы и формы контроля

Контроль знаний представляет собой довольно сложную структуру, которая подразделяется на несколько уровней. Некоторые из них делятся в свою очередь на подуровни. В системе уровней контроля знаний выделяются его виды, методы и формы.

В школе применяются такие виды контроля знаний, как *текущий, периодический и итоговый* . Как правило, каждый из этих уровней осуществляет сам учитель, реже проверяющими выступают другие учителя или посторонние наблюдатели из других учебных заведений.

Текущий контроль проводится самим учителем и осуществляется на каждом уроке, поскольку он наиболее оперативен и разнообразен по методам, при помощи которых он может проводиться. Обычно текущий контроль проводится после каждого изученного раздела знаний.

Периодический контроль применяют после изучения больших разделов образовательной программы или после изучения важных тем. Чаще всего такой контроль осуществляется в конце каждой четверти, чтобы закрепить знания учеников на данном этапе образовательного процесса.

Итоговый контроль организуется в конце учебного года или при переводе учащихся на следующий уровень обучения. Основной целью такого контроля является установление уровня подготовки ученика, т. е. его способности к продолжению обучения и усвоению знаний.

Способы действий учителя и учащихся, направленные на получение диагностической информации об эффективности процесса обучения, называются методами контроля знаний. Очень часто на практике, в школе, методы прежде всего направлены на то, чтобы провести проверку знаний учеников, в то же время контролю умений и навыков уделяется недостаточное внимание. И это неправильно, потому что в начальной школе именно умения и навыки должны подвергаться проверке. Ведь маленькие школьники прежде всего учатся читать, писать и считать, а это является навыками, а не знаниями.

Самыми распространенными методами контроля знаний являются: *письменный и устный опрос, ежедневная проверка домашнего задания, контрольная работа, тестирование и т* . д. Среди вышеперечисленных методов самым применяемым остается ***устный опрос*** . Он позволяет учителю непосредственно следить за развитием мысли учащегося, устранять все сомнения

относительно его ответа, своевременно корректировать знания школьника, исправлять погрешности его речи, учить его правильно строить предложения и правильно использовать терминологию.

Кроме того, устный опрос во многом носит и обучающий характер, поскольку позволяет не только оценить готовность ученика к восприятию нового материала, но и способен удалить пробелы и белые пятна в том материале, который изучался ранее. Есть несколько форм проведения устного опроса: рассказ, беседа, объяснение схемы или опыта. Устный опрос принято делить на несколько форм: уплотненный, комбинированный, фронтальный, индивидуальный.

Но, как бы ни был хорош устный опрос, с ним могут быть связаны некоторые затруднения, проистекающие прежде всего из того, что:

– оценка выставляется разным учащимся одного или же параллельных классов в зависимости от их общей успеваемости;

– необходимо проводить отбор материала по содержанию, форме, постановке вопросов, их количеству;

– часто весь класс невнимателен к ответу одного ученика. Чтобы этого не случалось, учителю необходимо при подготовке к устной проверке тщательно отбирать материал по содержанию, заранее формулировать вопросы, определять требования к ответам учащихся.

Требования к проведению устного опроса разные. Вот несколько самых распространенных из них:

1) необходимо, чтобы опрос был интересен всему классу;

2) вопросы, задаваемые ученику, должны привлекать внимание всего класса;

3) надо стараться не затягивать опрос, а рационально распределять время;

4) следует избегать формальных вопросов типа: «Дайте определение понятию…»;

5) дополнительные вопросы желательно располагать в логической последовательности.

Следующий по своей распространенности метод контроля знаний – ***письменный опрос*** . В начальных классах письменный опрос применяется редко, тогда как в старших он становится ведущим методом контроля знаний. У этого опроса много достоинств по сравнению с устным, так как достигается большая объективность и самостоятельность учеников, фронтальный охват всех школьников.

При письменной проверке можно за короткое время оценить знания значительного количества учащихся одновременно. Так,

можно выбрать общую для всех школ систему вопросов, определить критерии оценки работы учащихся, что приводит к более полному осуществлению контролирующей и ориентирующей функций проверки. Но и у письменного опроса есть свои минусы. Главный его недостаток состоит в отсутствии непосредственного контакта между учителем и учеником, что не позволяет учителю наблюдать за процессом мышления учащегося.

На основании анализа результатов письменной проверки можно:

– дать сравнительную оценку знаний и развития учащихся;

– выявить весь объем ошибок, которые допустил класс в процессе проверки материала. На основании этого учитель может судить о достоинствах и недостатках применяемой им методики.

Письменная проверка знаний и навыков учащихся всего класса требует меньших затрат времени, чем устная. Но самому учителю надо будет потратить больше времени на предварительную подготовку и проверку письменной работы. Кроме того, ученик должен проявить большую сосредоточенность и уметь правильно излагать свои мысли, чтобы учитель верно его понял.

Еще один метод проверки знаний – это ***контрольная работа*** . Ее обычно проводят после изучения важных тем и разделов программы. О предстоящей контрольной работе учащимся говорят заранее и предварительно организуются подготовительные занятия, на которых школьники решают типовые задачи и упражнения, предполагая, что аналогичный материал может быть и на контрольной работе.

Перед контрольными также иногда могут проводиться кратковременные ***самостоятельные работы*** , помогающие учащимся выявить для самих себя, в какой теме они разбираются хорошо, а в какой не очень. Чтобы избежать списывания, контрольную работу разбивают на варианты, которых бывает не больше четырех, или же каждому учащемуся выдаются индивидуальные задания.

Такой метод контроля знаний, как ***домашняя работа*** , особенно популярен в начальной школе. Он позволяет ежедневно проверять усвоение пройденного материала, выявлять пробелы и недочеты, а также те пункты, которые учащиеся не смогли усвоить в нужном объеме. Это в свою очередь позволяет корректировать подачу материала на последующих уроках. Такая проверка является довольно–таки трудоемкой, поскольку учителю приходится проверять большое количество тетрадей. Менее трудоемкой считается выборочная проверка тетрадей в процессе урока.

4. Тестовый контроль

Тестовый контроль как один из методов контроля знаний укрепился в школах совсем недавно, поэтому считается сравнительно новым. Самые первые образцы тестов появились примерно в начале XX в. и быстро стали популярными во многих странах. В настоящее время в американских школах учащиеся ежегодно проходят тестирование, а в некоторые высшие учебные заведения принимают иногородних студентов, сдавших экзаменационные тесты. В России же тесты долгое время не признавались и даже считались вредными, но в последнее время они также стали одним из методов контроля знаний.

Тест представляет собой набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися . Такие тесты направлены на определение того, как хорошо учащийся усвоил изложенный материал.

Существует несколько типов тестов. Самым распространенным и чаще всего используемым в школьной практике является тест, задание которого требует ответа на вопрос. Чаще всего ответ выбирают из нескольких предложенных вариантов; обычно таких вариантов бывает от 3 до 5. Иногда ответ надо вставить в промежутки текста или же закончить начатое высказывание, или дать определение понятию. В современной практике чаще используется первый вариант теста. При этом вопросы теста остаются его ядром, а правильный ответ – дополнением к этому ядру. Чтобы правильно ответить на вопрос, учащийся должен хорошо разбираться в сути дела, т. е. мог отличить правильный ответ от неправильного.

В зависимости от видов, целей обучения можно выделить четыре типа тестов.

1. Проверяет знание тех сведений, которые необходимо запомнить и воспроизвести. К таким сведениям относятся понятия, законы, теория, формулировки, определения.

2. Выделяет задания, которые проверяют умение учащегося решать новые проблемы на основании изученного материала.

3. Позволяет учащемуся давать собственную критическую оценку изученному, и уже на основе этого проверяющий судит о том, насколько хорошо ученик разобрался в материале.

4. Учит выполнять мыслительные операции, основанные на ранее полученных знаниях.

Для обработки результатов тестов существует несколько методик. Самой распространенной является та, при которой

каждому ответу присваивается определенный балл, или процент. Существует и два подхода к обработке результатов теста. При первом подходе результаты сравниваются со средним итогом по какой–либо группе, который принимается за норму. Такие тесты называют ориентированными на норму. При втором подходе получаются тесты, ориентированные на критерий. Суть состоит в том, что индивидуальные результаты сопоставляются с заранее намеченным критерием. Разработка таких критериев имеет большое значение, потому что она требует анализа учебного материала и определяет, что и в каком объеме должны знать учащиеся после прохождения определенного курса.

Тестовый контроль знаний имеет свои плюсы и минусы. Их преимущество состоит в независимости проверки и оценки теста от учителя. *Тремя основными требованиями для составления тестов являются:*

1) надежность . При ней тест показывает те же результаты неоднократно, в разных условиях;

2) объективность . Результаты теста зависят только от знаний учеников, а оценки за них напрямую не зависят от учителя;

3) валидность . Тест обнаруживает и измеряет только те умения, навыки и знания, которые хочет проверить его разработчик.

Следовательно, разработкой тестов должен заниматься специалист.

При итоговых тестированиях, которые заменяют контрольные или экзамены, учителя получают уже готовые задания. Но учителя могут и сами разрабатывать тесты, необходимые для промежуточного контроля знаний. В настоящее время такие тесты составляют многие учителя по своим предметам. Они не прошли окончательную проверку на валидность и надежность, поэтому их называют внутренними.

Кроме перечисленных основных требований, существуют и некоторые другие, и их тоже необходимо учитывать при составлении тестов:

– тесты должны быть краткими;

– тесты не должны требовать больших затрат времени на их выполнение;

– они должны быть однозначными, чтобы нельзя было произвольно толковать содержание;

– необходимо, чтобы тесты были пригодны для математической обработки результатов;

– они должны позволять получать количественную оценку результатов их выполнения.

Тесты в качестве контроля знаний очень распространены среди учащихся средних и старших классов. А вот в начальной школе тесты применяются мало, потому что дети еще мало чему обучены, хотя и для младших школьников уже разработаны комплекты тестов для некоторых предметов, таких как скорость чтения, устный счет, арифметические действия, письмо.

Тестирование имеет то преимущество, что учитель за несколько минут может получить полный результат того, насколько хорошо обучен класс и какие пробелы в знаниях у него есть. Эти тесты также побуждают школьников к тому, чтобы они закрепляли свои знания, начинали систематически трудиться.

Вот только не все показатели умственного развития школьников можно учесть при помощи тестов. Не поддается такому методу контроля знаний способность логически мыслить и выражать свои мысли, связно излагать факты. Поэтому нельзя обходиться только тестированием, надо сочетать его и с другими методами контроля.

Наряду с педагогическими существуют также психологические тесты, которые помогают определить объем памяти, внимания.

5. Рейтинговый контроль

Такой вид контроля знаний, как ***рейтинговый*** , особенно практикуется в высших учебных заведениях США и распространился там в 60–е гг. XX в. В настоящий момент такой контроль применяется и в средней школе. В России в обычных школах он встречается редко, а вот в специализированных гимназиях рейтинговый контроль довольно–таки распространен.

Суть этого контроля состоит в определении рейтинга учащегося по какому–нибудь предмету. Он нужен для выяснения, каким уровнем знаний обладает учащийся по результатам обучения и контроля его успеваемости.

За один урок или же за одну пройденную тему очень трудно определить рейтинг учащегося. Поэтому чаще всего этот метод контроля используют после прохождения всего курса предмета или даже по циклу предметов, пройденных за один год. Обычно рейтинговый метод контроля знаний применяется совместно с блочно–модульным обучением.

Чтобы получить достаточно большой рейтинг, учащийся ходит на дополнительные занятия и еще раз может переписать контрольную или самостоятельную работу, даже если уже получил за них высокую оценку. При использовании рейтинговой системы такая картина становится вполне естественной. Учащиеся понимают все ее преимущества, поэтому стремятся набрать как можно больше баллов, а для этого они и переписывают уже сделанную контрольную.

В рейтинговой системе есть несколько основных черт, которые состоят в следующем.

1. При рейтинговом контроле за все виды учебной деятельности учащимся ставятся балл. Максимальный балл устанавливается заранее. При этом за разные виды учебной работы может ставиться разный максимальный балл. Обычно самым высоким максимальным баллом оценивается итоговый экзамен.

2. Очень важно так распределить и сбалансировать баллы, чтобы учащийся понял, что получить максимальную оценку он может только при условии выполнения всех видов учебного задания и систематической учебе.

3. Необходимо заранее установить обязательные виды учебной работы и их количество в четверти и в учебном году.

4. Можно установить и некоторые виды учебной деятельности, за которые будут ставиться дополнительные и поощрительные баллы.

5. Учитель должен регулярно вести учет полученных баллов, а результаты доводить до сведений учащихся.

6. Аналогичным образом определяется рейтинг самого ученика. Сравниваются его результаты с результатами других учеников и на их основании делается вывод об успеваемости.

7. Обычно учет рейтинга класса проводится по прошествии определенного количества времени; например, можно подсчитывать рейтинг каждую неделю. Результаты рейтинга вносятся в специальный лист, который вывешивается для всеобщего обозрения. В этот лист вносится максимально возможный балл на эту календарную дату и средний балл по всему классу. Так ученики, учителя и родители получают точную информацию о рейтинге данного ученика.

Такое регулярное определение рейтинга и доведение его до сведения учащихся подталкивает их к тому, чтобы они лучше учились и стремились повышать свои знания. Рейтинговый контроль вносит и элемент соревновательности, что способствует стремлению учащегося заработать большее количество баллов, чем его одноклассники.

Основными учебными заданиями считаются письменный или устный опрос, контрольные, самостоятельные или лабораторные работы, тесты, зачеты и экзамены. Эти задания – обязательная и неотъемлемая часть любого образовательного процесса.

Дополнительные учебные задания устанавливает сам учитель. За такие задания ставятся поощрительные баллы, которые также учитываются при подсчете рейтинга учащегося. К подобным заданиям могут относиться вопросы, которые задают ученики своему учителю, ответы на вопросы, заданные самим учителем, аккуратность ведения тетради и т. д.

Это побуждает учащихся к творческой активности и желанию проявить себя. При дополнительных учебных заданиях жестко регламентировать получаемые баллы необязательно, поскольку вопросы учителю задают, как правило, только лучшие ученики, заинтересованные в предмете и стремящиеся превзойти своих одноклассников. Особенно сильно активность учеников проявляется в конце учебной четверти, когда ребята стремятся к тому, чтобы получить как можно больше баллов.

У рейтинговой системы есть несколько достоинств:

– рейтинговую систему считают самой гуманной из всех существующих методов контроля знаний, поскольку она представляет собой относительную оценочную шкалу и позволяет ученику сравнивать свои достижения с теми, что были у него некоторое время назад. Поэтому ученик сравнивает себя не столько с остальными учениками, сколько с самим собой.

Благодаря этому он узнает, насколько он продвинулся в учебе;

– многим ученикам гораздо легче в психологическом и физическом плане продвинуться в рейтинговой системе, например с 7–го места на 6–е, чем из троечника стать хорошистом, а уже тем более отличником;

– при рейтинговом методе контроля знаний отсутствуют текущие оценки. Это устраняет у учеников боязнь получить двойку, что в свою очередь улучшает климат в классе и повышает активность учащихся на уроке;

– оценки, получаемые школьниками по результатам рейтинга за четверть и за год, становятся более объективными.

– рейтинговый метод стимулирует равномерную учебную работу школьников;

– при рейтинговой системе ученик более ответственно подходит к своему обучению, т. е. осуществляется личностно–ориентированный подход к знаниям.

Но у рейтингового контроля знаний есть и недостатки:

– некоторые ученики могут испытывать затруднения при ориентировании в рейтинговой системе, поэтому часто не в состоянии самостоятельно оценить свои достижения;

– количество баллов устанавливает и начисляет сам педагог, поэтому они могут сильно варьироваться;

– такой способ оценки знаний не совсем объективен. Особенно это касается дополнительных заданий, которые устанавливает сам учитель. Он может поставить больше баллов ученику, к которому испытывает большую симпатию по сравнению с другими.

Для лучшего ориентирования в рейтинговых баллах можно их перевести в привычную пятибалльную систему:

– если ученик получил от 70 % максимального балла и выше, то он заработал «3»;

– если у него от 80 % максимального балла, то – «4»;

– если же учащийся получил от 90 % максимального балла, то это «5».

Это конечно же достаточно относительная система оценок, поэтому может представляться несколько завышенной. В любом случае такую оценку, как «3», ученик все равно получает, если он набрал не менее 50 % от максимального балла. Конечно, любой учитель волен сам определять те параметры оценок, которые он сочтет наиболее правильными. А чтобы учащиеся заранее ознакомились со шкалой оценок, подобную таблицу нужно заранее вывешивать на всеобщее обозрение, например в начале четверти.

6. Оценки и отметки в учебном процессе

Результаты контроля знаний представлены в форме *оценок* и *отметок* . ***Под оценкой понимают процесс сравнения умений, навыков и знаний с теми эталонами, которые предписаны в учебной программе. Отметкой называют количественную меру оценки, которая обычно выражена в баллах.***

В отечественной школе принята четырехбалльная система отметок. Но существуют и другие шкалы. Например, за рубежом приняты десяти–и двенадцатибалльные системы отметок. В России до революции применяли шестибалльную шкалу отметок – от нуля до пяти. В некоторых же современных школах в настоящее время отменены не только единицы, но и двойки, поэтому шкала отметок превратилась в трехбалльную. Многие педагоги выступают против этого, потому что такая шкала отметок совсем не стимулирует учебного труда. Ведь если учащийся не способен получить «4» или «5», то вообще ничего не будет учить, потому что ему так и так поставят «3».

Оценки выполняют следующие функции.

1. Они ориентируют ученика на уровень его знаний и степень их соответствия нормативу.

2. Информируют об успехах и неудачах в учебе.

3. С их помощью учитель высказывает общее мнение и суждение об ученике.

Существует также несколько способов оценки.

1. Сопоставительный, или сравнительный . Учитель сравнивает действия, навыки и знания одного ученика с другими. Таким способом чаще всего пользуются учителя и родители.

2. Нормативный . Таким способом оценивают итоги, исходя из требований стандарта образования и из программных требований. Подобным способом обычно пользуются ученые–дидакты.

3. Личностный . Ответ ученика сравнивают с его действиями, навыками, знаниями и ответами в прошлом. Этот способ в нашей школе почти не используется.

Требования современной педагогики в данный момент таковы, что в текущей работе учителям лучше всего использовать личностный способ оценивания. Ведь он позволяет проследить за продвижением каждого ученика в его индивидуальном развитии. А вот нормативный способ больше ориентирован на то, чтобы сами ученики могли оценивать свои достижения.

В современной дидактике проблема оценивания является самой сложной. Оценка – это прежде всего процедура измерения. Поэтому перед выставлением оценки надо решить, что именно подлежит измерению, потом выбрать критерии и принципы отбора. Этот вопрос в современной дидактике слабо разработан, в итоге измерение знаний учащихся проводится самим учителем, который и решает, насколько навыки и знания ученика соответствуют требованиям программы образовательного стандарта.

В последнее время в дидактике появилась обобщенная система надпредметных показателей обученности учащихся. Эти показатели знаний основаны на владении их элементами, выраженными в выполнении учащимися интеллектуальных заданий.

1. Показатель сформированности умений. Такими показателями обычно являются конкретные действия. В каждом таком действии можно выделить элементы, владение которыми и служит основным показателем владения самим умением. К таким элементам можно отнести:

– последовательность выполнения операций;

– планирование действий, составляющих данное умение;

– выполнение комплекса действий;

– самоанализ результатов выполненного действия и сопоставление этих результатов с целью действия.

2. Показатель сформированности знаний. В этом понятии можно выделить шесть основных факторов:

– владение понятиями, что включает в себя умение дать определение понятию, раскрытие объема определения и его содержания, установление взаимосвязи между определениями, характеристика действий, вытекающих из определений;

– владение научной проблематикой. Сюда входит узнавание научных проблем, их формулирование, представление о том, как эти проблемы можно решить;

– владение фактами. Это прежде всего знание фактов, затем – установление логической взаимосвязи между ними;

– владение закономерностями и правилами, т. е. узнавание закономерностей, их формулирование, характеристика закономерностей и действий, связанных с применением закономерностей;

– владение теориями, что включает узнавание теории, характеристику ее основных положений и характеристику действий, которые производятся на основе этой теории;

– владение методами и процедурами, т. е. узнавание метода или процедур, раскрытие их содержания, характеристика

условий, при которых они применяются.

3. Показатель сформированности навыков. Этот показатель имеет те же элементы, что и показатель умений. Эти два показателя различаются тем, что навык предполагает автоматизацию действий, поэтому оценивается также и время выполнения действия. Например, оценка учащегося будет выше, если он не только умеет читать, но и делает это быстро.

Существуют критерии и нормы, по которым производится выставление оценок.

Раньше учащийся мог поступить в высшее учебное заведение только в том случае, если в ходе его пребывания в школе он получал только удовлетворительные оценки. Поэтому в школах действовала такая система оценивания, которая работала по принципу отсева и отбора учащихся в вуз. В настоящее время такого отсева не производится, и в вузы поступают все, кто хочет, но система оценки знаний осталась прежней. Поэтому она находится в резком противоречии с задачами современной школы. Вот каковы недостатки существующей системы оценки.

1. Оценки в школе выступают как психологическое давление, поэтому часто имеют травмирующий характер, становятся орудием манипуляции ребенком как со стороны учителей, так и со стороны родителей. Кроме того, эти манипуляции, направлены не только на учащегося, но и на его родителей, которые озабоченные тем, чтобы их ребенок получал хорошие отметки, также давят на него.

2. Второй недостаток прямо проистекает из первого. Для учеников и их родителей отметка становится главным итогом их учебной деятельности и тем мотивом, который в конечном счете заслоняет истинные мотивы учебно–познавательной деятельности. В настоящее время многие дети учатся только ради хороших отметок.

3. На уроке только часть учеников подвергается контролю знаний и их оцениванию, поэтому учителю трудно объективно установить, как весь класс на самом деле усвоил каждый учебный элемент школьной программы.

4. Оценка ученика учителем становится в школе главным критерием, а самоконтролю и самооценке уделяется меньше внимания или же вообще не уделяется.

5. Острым противоречием является также то, что оценка ученика автоматически становится оценкой учителя. Если ученик получил высокую отметку, значит, учитель настолько хорош, что сумел все прекрасно объяснить, или же наоборот.

В силу этих существенных недостатков современная дидактика выдвигает новые требования и критерии к оцениванию

знаний и выставлению оценок.

Самыми основными требованиями к оценке знаний всегда были и до сих пор остаются психологические и педагогические. При оценке работы ученика важную, а порой и решающую роль играет то, как учитель это делает. Очень часто учителя, особенно молодые и неопытные, при выставлении оценок допускают ошибки, многие из которых становятся причиной конфликтов. К таким ошибкам относятся завышение оценок, стремление избежать крайностей при оценке знаний. Самой недопустимой, но в то же время самой распространенной ошибкой является перенос личностного отношения к ученику на оценивание его знаний. Очень многие учителя ставят в журнал двойки по поведению. Но это неправильно, потому что школьный журнал существует для того, чтобы вести учет отметок за знания ученика, а не за его поведение.

Большую роль в самооценке ученика играет вербальная оценка учителя. Такая оценка не имеет строгих критериев, но в большинстве случаев является доминирующей в формировании у ученика самооценки. Учитель может просто поставить пятерку, а может при этом еще и похвалить отвечавшего, и тогда учащийся поймет, что может получать хорошие отметки, и начнет больше стремиться к знаниям. Это происходит, потому что вербальные оценки всегда окрашены эмоционально, следовательно, они всегда доступнее для понимания ученика.

В среде учителей существует ошибочное мнение, что ученики всегда согласны с выставляемыми им оценками. Это не так. Нужно дать ученику возможность отстаивать свое мнение, а еще учитель должен последовательно и аргументировано объяснить ученику, почему он поставил ту или иную отметку. Так учитель поможет ученику формировать собственную оценочную деятельность, что поспособствует развитию его моральных качеств.

На самом деле в классе достаточно легко создать атмосферу психологического комфорта. Для этого учителю вполне достаточно эмоционально поддерживать ученика во время его ответа и не просто ставить за тот или иной ответ оценку, но и дать ей развернутое объяснение, сопоставить успехи ученика с его прежними достижениями.

Иногда учителя используют угрозы и нотации, недоброжелательную иронию по отношению к ученикам, сравнение успеваемости в случаях, когда ни в коем случае нельзя этого делать, и не думают о том, что такие неправильные действия с их стороны могут иметь самые отрицательные последствия.

Существуют определенные правила выставления оценок, которых должен придерживаться учитель, если он хочет заслужить уважение своих учеников и не влиять отрицательным образом на психику детей.

1. При оценивании знаний учитель исходит из личностного и нормативного способов.

2. Контроль знаний должен носить систематический характер и охватывать все важные элементы умений, навыков и знаний учеников.

3. При выставлении отметок учитель сочетает разнообразные методы контроля и гибко меняет тактику.

4. Оценкам желательно придавать вербальный характер, т. е. учитель объясняет, почему он именно так оценил знания школьника.

5. Вместе с контролем учителя присутствуют и самоконтроль, самооценка.

6. Учителю следует давать ученикам возможность несколько раз пересдавать задания с целью повышения отметки.

Учитель ни за что не должен совершать такой ошибки, как сравнивание учеников друг с другом. Если он будет постоянно сравнивать недостатки одних учеников с достоинствами других, то это способно негативно повлиять на межличностные отношения в классе. И не только на них. Ученики, которые учатся хуже, могут чувствовать себя приниженно по сравнению с теми, кому знания даются легко. Лучше всего сравнивать стремление и отношение учеников к учебе, старательность, добросовестность, ответственность, трудолюбие, а также поощрять сотрудничество и взаимопомощь.

Многие педагоги придерживаются мнения, что в первом классе вообще не следует выставлять отметки, хотя бы в первом полугодии. Лучше всего следовать вербальному методу, словесно поощряя стремление маленьких школьников к знаниям. Можно применять соревновательные и игровые методы обучения, которые позволят ученикам самим определить свое место среди одноклассников.

7. Безотметочное обучение в начальной школе

Существующие системы оценок не удовлетворяют ученых–дидактов, поэтому идет поиск новых методов оценивания знаний учащихся. Особенно это касается начальной школы. Уже на протяжении нескольких лет в некоторых школах в качестве эксперимента ввели ***безотметочное обучение*** в младших классах. Разработана новая безотметочная система, основные черты которой состоят в следующем:

– необходимо применять такие способы оценивания, которые не позволяют сравнивать детей друг с другом. Это такие формы оценивания, которые трудно или вообще невозможно переводить в обычные отметки;

– безотметочная система отменяет все заменители отметочной системы, такие как «звездочки», «яблочки», «флажки» и др. Недопустимо вывешивать в классе табеля успеваемости учеников;

– кроме знаний, умений и навыков, оцениванию подвергаются творчество, инициатива учеников, которые проявляются во всех сферах школьной жизни;

– оценка проявления творчества и инициативы должна быть социально оформлена и выставлена для обозрения;

– текущие оценки фиксируются на специальных линеечках. Так можно измерять различные уровни знаний ученика. К примеру, ученик написал контрольную по математике, правильно решив все задания. Тогда он в верхней части линеечки ставит себе крестик. В нижней части линеечки ставит себе крестик тот ученик, который в каждом задании совершил ошибку. После этого учитель ставит на линеечке ученика свой крестик. Таким образом и отмечается оценка за контрольную;

– при такой системе оцениванию подлежит только выполненная учеником работа, а не тот, кто ее выполнял. Личные качества учащегося не должны влиять на оценку его деятельности;

– ни родители, ни учителя не должны ни наказывать, ни поощрять ребенка за его оценки;

– основной особенностью такой системы является то, что оценка учителя должна обязательно предшествовать самооценке ученика. В противном случае у них могут возникнуть разногласия по поводу уценки учителя, особенно в том случае, если его оценка будет ниже, чем предполагал ученик;

– должны фиксироваться только индивидуальные продвижения ученика в знания и ни в коем случае нельзя допускать сравнения учеников между собой. Средствами такого оценивания могут служить таблицы, графики, шкалы, позволяющие фиксировать уровни учебных достижений учащихся;

– учитель должен заранее обдумать, насколько уместно устраивать в классе соревнования на звание самого быстрого, самого умного и т. д. Такая атмосфера может травмировать психику ребенка, ведь не каждый способен соревноваться с одноклассниками. Поэтому вопрос о введении таких испытаний должен быть решен индивидуально и осторожно.

В странах Америки и Европы предпринимаются довольно успешные попытки отойти от цифровой и символической систем оценок. Например, в Германии в некоторых школах проводился эксперимент, при котором каждому ученику давали диагностические листы. В этих листах фиксировались словесные и цифровые отметки, мотивы учения, развитие мышления в процессе прохождения разных тем по разным предметам.

Учеными–дидактами разработан и так называемый «Лист индивидуальных достижений». В нем отмечаются личные достижения ученика, его продвижение в формировании навыков письма, чтения, счета. В этом листе находят отражение и динамика продвижения ученика, положительные сдвиги в его учебе по сравнению с предыдущим этапом. Но при этом не допускается сравнение учеников между собой.

Если администрация школы хочет перейти на безотметочную систему оценки знаний, то необходимо, чтобы ее добровольно приняли все члены педагогического коллектива. Следует помнить и о детях, поэтому нужно предусмотреть механизм перехода от оценочной к безоценочной системе, иначе ученики могут запутаться и пострадать от резких перемен во взаимоотношениях с учителями. Важно также объяснить принципы безоценочной системы родителям, чтобы потом у них не возникло неприятия этой системы и не было конфликтов со школьным управлением.

Педагоги разрабатывают все новые и новые методы безотметочного обучения. Вот какой метод предложил Ш. А. Амонашвили. Он заменил обычные отметки многосторонней, гибкой вербальной оценкой труда учеников через похвалы, поддержку, поощрения.

Но еще рано говорить о том, что безотметочная система скоро войдет в школы. Такая система – это абсолютно новый подход к оценке учебной работы школьников. Вместе с тем есть уверенность, что он позволит преодолеть многие недостатки

существующей в настоящее время отметочной системы, поспособствует гуманизации обучения, сделает систему обучения личностно ориентированной.